



Cláudia Sofia Sepanas Berardo

A Relação entre a Perceção das
Atitudes Parentais e a Manifestação de
Problemas de Comportamento na Adolescência

Tese de mestrado em Temas de Psicologia do Desenvolvimento sob a
orientação da Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

“The eye sees only what the mind is prepared to comprehend.”

Robertson Davies

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha família, àqueles que acompanharam todas as minhas conquistas e derrotas, que sempre tiveram uma palavra de amor, os que me apoiam e incentivam.

3

À minha mãe, a minha eterna companheira e amiga, pela sua paciência e compreensão,
Ao meu pai, o melhor conselheiro e apoiante, pela sua imensa dedicação e orientação,
Ao meu irmão, o cúmplice de uma vida, pela inspiração e alegria constante,
Ao meu companheiro, o meu eterno confidente, pela sua calma, razão e amor.

Agradecimentos

Começo por agradecer à minha orientadora, a Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias, pela sua paciência, compreensão e disponibilidade para me ensinar e tranquilizar todas as minhas dúvidas e nervosismo, o meu trabalho reflete a sua boa orientação e influência.

Não posso deixar de expressar o meu agradecimento aos docentes que fizeram parte da minha formação no primeiro ano de Mestrado e que me prepararam para o desafio da elaboração desta dissertação, obrigado pelos conhecimentos que me passaram e pelas palavras sábias.

Também quero deixar aos meus colegas de Mestrado uma palavra de gratidão pela partilha desta jornada e pelo companheirismo e amizade.

O meu agradecimento vai, igualmente, para as direções, docentes e responsáveis das escolas e instituições que permitiram que esta dissertação pudesse ser desenvolvida, que disponibilizaram o seu tempo para a recolha de informação e demonstraram interesse e confiança no meu trabalho.

Aos adolescentes que aceitaram participar no estudo, cedendo o seu tempo e confiando os seus pensamentos à minha investigação, um muito obrigado, não seria possível concretizar esta investigação sem a vossa contribuição e sinceridade.

Para finalizar, agradeço aos meus familiares por me permitirem voar cada vez mais alto e estarem sempre dispostos para me apanharem nas quedas e assistirem às minhas vitórias, sem o vosso amor incondicional nada disto seria possível, espero estar sempre à altura das vossas expectativas e ser sempre motivo de orgulho.

Resumo

O papel desempenhado pelas atitudes educativas parentais no desenvolvimento e comportamento na adolescência tem sido amplamente suportado, surgindo um interesse pela sua pesquisa não só enquanto fator protetor mas também como fator de risco para alguns desvios. Neste sentido, a presente investigação foi concebida com o intuito de analisar a associação entre as percepções das atitudes parentais e a manifestação de problemas de comportamento no adolescente. A qualidade das atitudes dos pais foi considerada a partir da intensidade das percepções do afeto e das práticas parentais, enquanto a esfera comportamental incluiu comportamentos, de natureza internalizada e externalizada, reportados pelos adolescentes sobre as suas próprias ações e sentimentos.

Para a concretização do estudo foi aplicado um protocolo de investigação composto por um questionário de caracterização sociodemográfica (tendo em consideração variáveis demográficas como a idade, sexo, localidade de residência, reprovações, coabitação e nível socioeconómico), o *Youth Self-Report (YSR)* da autoria de Achenbach (1991) e adaptado para a população portuguesa por Fonseca e Monteiro (1999), e o *Inventário de Percepções adolescentes (IPA)* adaptado por Fleming (1997) com base no trabalho prévio de Streit (1978). Estes instrumentos foram aplicados numa amostra de 409 adolescentes de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos ($M = 14.93$) de várias escolas e instituições do distrito de Portalegre e de Évora.

Os resultados sugerem, de um modo geral, que as percepções positivas dos adolescentes sobre as atitudes parentais se relacionam inversamente com a manifestação de problemas de comportamento nas suas duas dimensões, internalizado e externalizado.

As variáveis demográficas demonstraram interessantes contributos, assinalando-se diferenças significativas em função da idade, do sexo, da localidade de residência, das reprovações e da coabitação. No entanto, o nível socioeconómico não demonstrou relações relevantes com as variáveis em estudo.

Palavras-chave: Adolescência, Atitudes Parentais, Práticas Parentais, Problemas de Comportamento Internalizado, Problemas de Comportamento Externalizado

Abstract

The role of parents' educational attitudes in the adolescence development and behaviour has been broadly supported, emerging an interest for research in this field, not only as protector factor but also as risk factor for some deviance. In this way, the present investigation was designed with the intention to analyse the association between the parental attitudes perceptions and the expression of adolescence behaviour problems. The parents' attitudes quality was considered from the affect and parental practices perceptions intensity, while the behavioural problems theme include internalizing and externalizing behaviours, reported by the adolescents about their own actions and feelings.

To materialize this study was applied an investigation protocol compose by a sociodemographic characterization questionnaire (taking into consideration demographic variables like age, sex, place of residence, school failure, cohabitation and socioeconomic level), the Achenbach's (1991) *Youth Self-Report (YSR)*, adapt for the Portuguese population by Fonseca and Monteiro (1999), and Fleming's (1997) *Adolescents' Perceptions Inventory (IPA)* based on previous work by Streit (1978). These instruments were applied to a sample of 409 adolescents of both sexes, with ages ranging from 12 to 19 years old ($M = 14.93$) from various settings, likes schools and institutions, in the Portalegre and Évora districts.

The results suggest, in general, that adolescents' positive perceptions of parental attitudes have an inverse relation with the expression of behaviour problems in both dimensions, internalizing and externalizing.

The demographic variables demonstrate interesting contributes, significant differences were found in the role of age, sex, place of residence, school failure and cohabitation. However, no meaningful relations with the variables in the study were found in the socioeconomic level.

Keywords: Adolescence, Parental Attitudes, Parental Practices, Internalizing Behaviour Problems, Externalizing Behaviour Problems

Índice

Dedicatória	3
Agradecimentos	4
Resumo	5
Abstract	6
Índice de figuras	10
Índice de tabelas	11
Índice de anexos	13
Índice de apêndices	14
Introdução	15
Parte I - Enquadramento conceptual	19
1. Adolescência	20
1.1. Desenvolvimento físico	25
1.2. Desenvolvimento cognitivo	26
1.3. Desenvolvimento psicossocial	28
2. Família	39
2.1. Estilos e práticas educativas parentais	41
2.2. A relação do adolescente com os pais	49
2.2.1. As transformações dos adolescentes e as alterações familiares	49
2.2.2. As diferenças individuais	56
2.3. Perceções adolescentes	61
3. Comportamento desviante	63
3.1. Problemas de comportamento externalizado	70
3.1.1. Comportamento antissocial	71
3.1.2. Problemas de atenção/hiperatividade	77
3.2. Problemas de comportamento internalizado	78

3.2.1. Ansiedade e depressão.....	79
3.2.2. Isolamento e queixas somáticas.....	82
Parte II – Estudo empírico	86
1. Introdução.....	87
2. Objetivos e hipóteses	88
3. Metodologia.....	91
3.1. Amostra.....	92
3.2. Instrumentos	99
3.2.1. Questionário de caracterização	99
3.2.2. Inventário de Problemas de Comportamento – <i>Youth Self-Report</i> (YSR)	100
3.2.3. Inventário de Percepções Adolescentes (IPA)	101
3.3. Procedimento de recolha de dados	103
3.4. Análise estatística	104
4. Resultados.....	105
4.1. Inventário de Problemas de Comportamento – <i>Youth Self-Report</i> (YSR).....	105
4.2. Inventário de Percepções Adolescentes (IPA).....	107
4.3. Relação entre a percepção das atitudes parentais e a manifestação de problemas de comportamento (Hip. 1)	109
4.4. Efeito da idade na percepção das atitudes parentais e na manifestação de problemas de comportamento (Hip. 2).....	111
4.5. Efeito do sexo na percepção das atitudes parentais e na manifestação de problemas de comportamento (Hip. 3).....	112
4.6. Efeito do local de residência (rural/urbano) na percepção das atitudes parentais e na manifestação de problemas de comportamento (Hip. 4).....	113
4.7. Efeito das reprovações na percepção das atitudes parentais e na manifestação de problemas de comportamento (Hip. 5).....	115
4.8. Efeito do tipo de família na percepção das atitudes parentais e na manifestação de problemas de comportamento (Hip. 6).....	116

4.9. Efeito do nível socioeconómico na percepção das atitudes parentais e na manifestação de problemas de comportamento (Hip. 7)	118
5. Discussão de resultados	120
6. Conclusão	127
Bibliografia.....	132
Anexos	145
Apêndices.....	155

Índice de figuras

Figura 1 - Modelo de estilos parentais de Schaefer (1959) – Adaptado de Fleming, 1988	43
Figura 2 - Modelo de estilos parentais de Baumrind (1973, 1977) - Adaptado de Oliveira, 1994	44
Figura 3 - Efeitos dos estilos parentais de Newman & Murray (1983) - Adaptado de Noller, 1991	47
Figura 4 - Modelo de Propensão Antissocial de Lahey, Waldman e McBurnett (1999) - Adaptado de Connor, 2002.....	75

Índice de tabelas

Tabela 1 - Distribuição da amostra pela instituição, idade, sexo, nacionalidade e localidade..	93
Tabela 2 - Distribuição da amostra pelo ano de escolaridade e pela quantidade de reprovações	94
Tabela 3 - Distribuição da amostra pelos elementos em coabitação.....	95
Tabela 4 - Distribuição da amostra pela classe etária da figura materna e paterna em coabitação	95
Tabela 5 - Distribuição da amostra pelas habilitações literárias dos progenitores ou responsável em coabitação	95
Tabela 6 - Distribuição da amostra pela situação profissional dos pais ou responsável em coabitação	96
Tabela 7 - Distribuição da amostra pela classificação das profissões dos progenitores ou responsável em coabitação.....	97
Tabela 8 - Distribuição da amostra pelo nível socioeconómico	98
Tabela 9 - <i>Alfa</i> de Cronbach, médias e desvios-padrão da escala YSR em função do género e comparação com os resultados de Fonseca & Monteiro (1999)	105
Tabela 10 - Médias e desvios-padrão da escala YSR	106
Tabela 11 - Ponto de corte do score total da escala YSR	107
Tabela 12 - <i>Alfa</i> de Cronbach, médias e desvios-padrão da escala IPA e comparação com os resultados de Fleming (1988)	108
Tabela 13 - Distribuição dos sujeitos pelos níveis de intensidade da escala IPA e comparação com os resultados de Fleming (1988).....	108
Tabela 14 - Correlações r de Spearman entre a escala YSR e a escala IPA	110
Tabela 15 - Médias, desvios-padrão e teste U de Mann-Whitney das escalas YSR e IPA em função da classe etária	111

Tabela 16 – Médias, desvios-padrão e teste U de Mann-Whitney das escalas YSR e IPA em função do sexo	113
Tabela 17 – Médias, desvios-padrão e teste U de Mann-Whitney das escalas YSR e IPA em função do local de residência (urbano/rural)	114
Tabela 18 – Médias, desvios-padrão e teste U de Mann-Whitney das escalas YSR e IPA em função da existência ou não de reprovações	115
Tabela 19 – Médias, desvios-padrão e teste H de Kruskal-Wallis das escalas YSR e IPA em função do tipo de família	117
Tabela 20 – Médias, desvios-padrão e teste U de Mann-Whitney das escalas YSR e IPA em função do nível socioeconómico	119

Índice de anexos

Anexo 1 - Inventário de Comportamento (Youth Self-Report-YSR)	146
Anexo 2 - Inventário de Percepções Adolescentes (IPA)	151

Índice de apêndices

Apêndice 1 – Questionário de caracterização.....	156
Apêndice 2 – Pedido formal para as instituições.....	159
Apêndice 3 – Pedido de autorização para os encarregados de educação.....	161
Apêndice 4 – Consentimento informado para os participantes	163

Introdução

O plano estrutural da vida de cada indivíduo é definido dia após dia no seu percurso pelo ciclo de vida. Este é pautado por diversos acontecimentos e o seu desenvolvimento é influenciado por múltiplos contextos e ambientes sociais, o que torna cada um diferente e único na sua singularidade.

O desenvolvimento humano define-se pelas mudanças sucessivas na vida de cada indivíduo e constrói-se pela capacidade de lidar e ultrapassar as dificuldades apresentadas; estas adaptações formam-se num contínuo de influências ambientais e contextuais, tal como de predisposições biológicas e genéticas.

A partir de uma perspetiva desenvolvimental, a adolescência é descrita como uma etapa do desenvolvimento humano com características muito específicas, é um período onde os indivíduos não só se esforçam para se adaptar aos contextos ambientais ao procurarem um equilíbrio social adequado, mas também procuram construir uma identidade própria (Morgado & Vale Dias, 2013a). Estas adaptações acontecem ao mesmo tempo que múltiplas e profundas mudanças físicas, cognitivas, morais e socio-emocionais ocorrem (Steinberg, 2009; Tabora Simões, 2002, cit. in Morgado & Vale Dias, 2013a).

As trajetórias de desenvolvimento e as tarefas desenvolvimentais na adolescência apresentam-se como das mais difusas e difíceis de navegar. A transição para esta etapa é caracterizada por desejos conflituosos de autonomia e independência agrupados com a necessidade de suporte (Frey, Ruchkin, Martin & Schwab-Stone, 2009).

O desenvolvimento da autonomia tem sido considerado como uma das tarefas desenvolvimentais centrais da adolescência (Collins, Gleason & Sesma, 1997; Steinberg, 1990; Steinberg & Silk, 2002; Zimmer-Gembeck & Collins, 2003, cit. in Smetana, 2012), sendo que a necessidade de individualização de pensamento e de independência dos pressupostos familiares apresenta-se como uma necessidade para a construção da personalidade e da definição de posições sociais.

A relação com os pais sofre alterações profundas com necessidade de adaptações de parte a parte. Os pais terão de contrabalançar o desejo de autonomia dos filhos com o discernimento sobre se os mesmos serão maduros o suficiente para decidir os seus próprios percursos (Smetana & Chuang, 2001, cit. in Smetana, 2012), surgindo a necessidade, para novas estruturas de relações familiares, de definição de regras que diferem das instruídas na infância, e um controlo e proteção adaptados à emergência de novas situações sociais.

A crescente necessidade de autonomia do adolescente em relação à família torna este período vulnerável a conflitos, a visão do poder dos pais em relação aos comportamentos do adolescente é alterada, a dependência prévia da infância é substituída pela ambição de participar nas decisões familiares e de ter um estatuto mais elevado na hierarquia familiar, tornando-o decisor ativo das suas responsabilidades e atividades. No entanto, e ainda que os pais percam o estatuto de onipotentes, no ponto de vista dos filhos, estes continuam a ser dos principais influenciadores de comportamento, sendo que a qualidade da relação pais-filhos aparece relacionada com a existência ou não de problemas de comportamento e emocionais (Barber, 1996; Garber, Robinson & Valentiner, 1997; Kerr & Stattin, 2000; Pettit, Laird, Dodge, Bates & Criss, 2001; Rubin & Burgess, 2002; Steinberg, Mounts, Lamborn & Dornbusch, 1991; cit. in Fanti, Henrich, Brookmeyer & Kuperminc, 2008). Refira-se ainda que as mudanças relativas ao ambiente familiar, associadas aos conflitos e luta pelo poder, fazem com que o período da adolescência apresente um aumento da prevalência de problemas de natureza internalizada e de natureza externalizada (Moffitt, 1993; Roberts, Andrews, Lewinsohn & Hops, 1990, cit. in Fanti, Henrich, Brookmeyer & Kuperminc, 2008).

A família emerge como moderadora dos comportamentos e atitudes dos adolescentes, sobressaindo como fator de proteção ou de risco para o desenvolvimento do ajustamento social. Ainda que seja apenas uma das muitas influências comportamentais, que nesta etapa aumentam exponencialmente, a família pode ser responsável, segundo alguns estudos, por trinta por cento da variância comportamental na adolescência (Patterson, 2002, cit. in Gardner et al., 2012).

Para a compreensão das origens do comportamento dos adolescentes, muitos estudos têm direcionado o seu foco para as influências dos pares e para os vários aspetos da personalidade, no entanto, a família continua a demonstrar que contribui em grande parte para a regulação e controlo do comportamento (Collishaw et al., 2012; Hennerberger et al., 2012; Hoeve et al., 2009; Welsh, 2012; Worthen, 2011, 2012, cit. in Dufur, Hoffmann, Braudt, Parcel & Spence, 2015).

A tipologia comportamental não se limita à expressada por comportamentos delinquentes, que podem parecer ter apenas origem em fatores de disrupção sem ligação a problemas de saúde mental, pois a vasta diversidade de comportamentos na adolescência abrange atividades de natureza antissocial mas também emocional. Estes problemas podem ser uma causa de disrupção saliente das tarefas desenvolvimentais da adolescência, incluindo a realização educacional e funcionamento interpessoal (Graber & Sontag, 2009, cit. in Leadbeater & Homel, 2015). Sintomas internalizados e externalizados estão entre os

problemas de saúde mental mais preocupantes na adolescência (Costello et al., 2011, cit. in Leadbeater & Homel, 2015), e, ainda que os problemas externalizados tipicamente declinem com a idade, os internalizados demonstram uma considerável estabilidade ou crescimento durante esta transição; além disso, a coocorrência entre uma variedade de sintomas internalizados e externalizados continua a ser robusta (Copeland et al., 2009; Costello et al., 2011; Leadbeater et al., 2012, cit. in Leadbeater & Homel, 2015).

Existe vasta pesquisa debruçada sobre a análise da relação entre os estilos educativos parentais e o comportamento antissocial em adolescentes, nomeadamente sobre os fatores familiares, como as práticas de educação, suscetíveis de contribuir para tal fenómeno (Buehler, 2006; Fonseca, 2002; Hirschi, 1969; Lahey, Moffitt & Caspi, 2003; McCord, 2002; Moffitt & Caspi, 2000; Naplava & Oberwittler, 2002; Patterson, Reid & Dishion, 1992; Thornberry, Freeman-Gallant, Lizotte, Krohn & Smith, 2003, cit. in Vale Dias, Martinho, Franco-Borges & Vaz-Rebelo, 2012) Esta linha de pesquisa parece justificar-se pelo facto de que o comportamento antissocial tem aumentado em frequência e em gravidade (Figueiredo Dias & Costa Andrade, 1997, cit. in Vale Dias, Martinho, Franco-Borges & Vaz-Rebelo, 2012).

No entanto, não é apenas o comportamento antissocial que se apresenta em expansão e com grande pertinência na adolescência, sendo que este período também se encontra com grande vulnerabilidade para o início de psicopatologias internalizadas, incluindo depressão e ansiedade (McLaughlin & King, 2015); perturbações relacionadas com a ansiedade e depressão incluem variadas consequências ao longo da vida, como um pobre funcionamento psicossocial (Fombonne et al., 2001b; Gotlib, Lewinsohn & Seeley, 1998, cit. in McLaughlin & King, 2015).

Fanti (et. al, 2008) conceptualiza que o desenvolvimento de problemas internalizados e externalizados é um produto das contínuas influências recíprocas entre o adolescente e o seu ambiente familiar. Atendendo ao carácter moderador da família no comportamento desviante e pró-social dos indivíduos, este estudo justifica-se pela necessidade de compreender os fatores das atitudes parentais percebidas pelos adolescentes implicados nos fenómenos comportamentais.

Muitos dos estudos elaborados têm-se focado exclusivamente no comportamento externalizado e parecem falhar quando tentam perceber a totalidade das consequências comportamentais que se associam ou são afetadas por fatores como as atitudes parentais e características como o sexo, idade, entre outros (Mack, Peck & Lieber, 2015).

Este estudo surge com a finalidade de pesquisar sobre a possível associação entre as percepções adolescentes sobre as atitudes parentais e diversos aspetos do próprio comportamento reportado pelos adolescentes. Destina-se, por isso, a entender e identificar

fatores envolvidos na manifestação de comportamentos desviantes, numa tentativa de expressar a importância das interações familiares, ao mesmo tempo que pretende dar ênfase à análise dos problemas de comportamento, considerando quer a sua vertente mais evidente (externalizada) quer o seu aspeto possivelmente mais subtil (internalizado).

A presente investigação prevê igualmente atender às diferenças individuais de cada adolescente, como a idade, sexo, estrutura familiar, entre outros, e perceber a sua implicação na percepção das atitudes das figuras parentais e no desenvolvimento e manutenção de problemas comportamentais.

A estrutura do trabalho foi dividida em duas grandes partes, a primeira reservada a um enquadramento conceptual com revisão bibliográfica, e a segunda englobando as conceções, análises e conclusões do estudo empírico realizado.

A primeira parte remeteu-se à apresentação de pesquisas e conceitos importantes para o estudo aqui desenvolvido. Primeiramente foi elaborada uma breve análise ao período da adolescência, às suas tarefas desenvolvimentais e características do desenvolvimento. Seguiu-se uma descrição dos processos familiares e alterações na dinâmica familiar que decorrem da transição para adolescência, tal como uma abordagem aos estilos e práticas educativas parentais, relevando a importância das percepções adolescentes. Por último analisou-se várias vertentes comportamentais internalizadas e externalizadas e possíveis influências contextuais para o seu desenvolvimento e manutenção.

A segunda parte reservou-se para a apresentação do estudo empírico, explicitando os seus objetivos e hipóteses, o plano de pesquisa delineado e os procedimentos inerentes, assim como as características da amostra utilizada, a análise estatística e a discussão dos resultados obtidos.

Parte I - Enquadramento conceptual

I. Adolescência

O ciclo de vida caracteriza-se pelas transições constantes, pelas tarefas desenvolvimentais e realizações psicológicas que acompanham as transformações efetuadas em cada domínio do desenvolvimento que, de acordo com Claes (1985), constroem a personalidade e moldam o comportamento de cada indivíduo.

A procura da autonomia e da independência torna-se evidente desde a primeira infância, e com a busca pela identidade própria, na adolescência, as mudanças nas relações sociais e a gradual necessidade de crescer e ganhar o estatuto social de adulto, torna-se a meta. O próprio conceito de adolescente vem do latim *adolescens*, participio presente de *adolescere*, que significa crescer, enquanto adulto deriva de *adultus*, participio passado de *adolescere*, aquele que cresceu (Ferreira & Ferreira, 2000).

A adolescência pode ser definida como a etapa do ciclo de vida que começa com o aparecimento da puberdade e acaba quando o indivíduo obtém direitos de adulto, responsabilidades, e o reconhecimento pela família, lei e sociedade como tal (Adams, 2005).

Arnett (2012) refere que a adolescência é uma construção cultural, não apenas um fenómeno biológico que desperta com a puberdade (conjunto de mudanças fisiológicas, anatómicas e físicas que levam à maturidade biológica e preparam o corpo para a reprodução sexual) ou uma faixa etária. Afirmar que a adolescência parte de uma construção cultural é dizer que cada cultura tem as suas definições de papéis sociais e responsabilidades que os adultos têm de cumprir; ainda que maior parte das culturas tenham algum tipo de adolescência, esta apresenta uma duração, conteúdos e experiências diárias variadas (Larson et al., 2010, cit. in Arnett, 2012).

Não existe uma idade certa para o início ou final da adolescência, mas usualmente define-se o seu começo por volta dos 10/11 anos e o seu final por volta dos 20 anos (Arnett, 2012).

Tavares (1992) elabora ainda uma distinção entre três períodos da adolescência, uma fase inicial (pré-adolescência), uma fase intermédia (adolescência), e uma fase final (juventude). A primeira fase delimita-se entre os 11 e os 14 anos e caracteriza-se pelo aparecimento da puberdade e pela maturação das estruturas físicas e sexuais, a estrutura da personalidade parece ser determinada pela parte física, somática e orgânica em transformações; a fase intermédia, entre os 13 e os 16 anos, deve a sua distinção pela emergência de características de pensamento, intelectuais e idealistas associadas a uma estrutura de personalidade determinada por processos cognitivos; a última fase de reconhecimento adolescente apresenta-se entre os 15 e os 21 anos e, depois da transição de criança para adulto do ponto de vista físico e intelectual,

nesta fase verifica-se a integração na sociedade, o desenvolvimento de relações sociais e o surgimento de uma identidade pessoal e diferenciada.

A puberdade parece oferecer um ponto de partida facilmente identificável no desenvolvimento, inaugurando o início da adolescência com as modificações biológicas e a maturação sexual, ainda que esta delimitação de uma idade cronológica nestes acontecimentos seja problemática devido às diferenças individuais de cada indivíduo nos processos de maturação, tal como nas diferenças de cada sexo: enquanto no sexo feminino esse início pode ser reconhecido com o aparecimento da menarca, no sexo masculino a delimitação de uma idade de início torna-se mais difícil. Mas parece ser razoável fazer coincidir o início da adolescência com o aparecimento destes primeiros sinais que inauguram o processo pubertário, tendo em conta as diferenças individuais (Claes, 1985).

Já a delimitação do final da adolescência torna-se mais difícil devido à entrada na sociedade adulta; esse processo depende de cada cultura e tem variação no tempo e na duração, na nossa cultura a atribuição deste estatuto não está institucionalizada e passa por critérios vagos, variáveis e normativos (Claes, 1985).

É seguro dizer então que, embora seja um período entre a infância e a idade adulta, a adolescência possui um ponto de início biológico e um final definido pela cultura (Claes, 1985).

Papalia (2006) descreve a adolescência como uma transição no desenvolvimento entre a infância e a idade adulta, definição que Tabora Simões (2002) acredita ser diminuta do conceito de adolescência, ou seja, fazer uso da ideia de transição para definir a adolescência equivale a caracterizar esta fase pela negativa, não se afirmando nada de concreto acerca dos sujeitos que a atravessam, outorga-se aos adolescentes um estatuto ambíguo, clarifica-se mal o seu papel, e abre-se caminho a uma representação que tende a reduzir este período aos problemas que a passagem à idade adulta levanta.

Além da ideia de transição, existe na literatura a ideia de crise associada à adolescência, esta é concebida como um período marcado por tensões e conflitos inevitáveis ou por perturbações e inaptações (Tabora Simões, 2002). Esta conceção foi inaugurada por Stanley Hall e assenta no pressuposto da descontinuidade e ruptura, na convicção de que nesta fase da vida o que predomina são vivências de tempestade e tensão, bem como momentos de turbulência e incerteza (Hall, 1904, cit. in Tabora Simões, 2002).

Tabora Simões (2002) rejeita estas conceções de transição e crise e propõe abordar o período da adolescência como um período de mudança. Conceber a adolescência com base na ideia de mudança equivale, primeiramente, a optar por uma perspetiva que privilegia o estudo desta etapa da vida no âmbito da psicologia do desenvolvimento (Baumrind, 1989; Lerner &

Hultsch, 1983; Lourenço, 1997, cit. in Taborda Simões, 2002), e a caracterizá-la pela emergência de novas capacidades no interior de um processo não meramente “cumulativo”, mas antes “transformativo e integrativo” (Carlsen, 1988, cit. in Taborda Simões, 2002). Esta definição enceta a possibilidade de reconhecer o conjunto de múltiplas e profundas transformações que parecem caracterizar os anos adolescentes em termos de desenvolvimento (Claes, 1990; Hurlock, 1975; Papalia & Olds, 1979; Sprinthall & Collins, 1994, cit. in Taborda Simões, 2002).

Apesar das componentes psicológicas e fisiológicas fundamentais terem sempre existido, indiferentemente dos períodos históricos, a sociedade adulta nem sempre reconheceu as características específicas da adolescência; apenas recentemente, nas culturas industrializadas, os adultos começaram a ter em conta as necessidades e capacidades dos adolescentes, e esta percepção deu-lhes a oportunidade de reconhecer um estágio de desenvolvimento humano (Sprinthall & Collins, 2011).

Mesmo não tendo o reconhecimento como etapa do desenvolvimento, a alusão ao comportamento e à faixa etária que hoje podemos situar na adolescência já existe desde a antiguidade clássica, destaca-se a referência de Aristóteles que “achava os jovens irascíveis, sexualmente emotivos, certos da vitória e autoconfiantes, mas com sentido de solidariedade e entreativa” (Dias & Vicente, 1984, cit. in Medeiros, 2000).

A noção de puberdade remonta a meados do século XVIII, pelo autor Buffon, que estudou a sexualidade humana e caracterizou a puberdade como fenómeno da espécie humana (Perrot, 1994, cit. in Medeiros, 2000) mas apenas caracterizando esse período como uma dimensão biofisiológica da puberdade.

Rousseau, ainda no século XVIII, utilizou o termo adolescência descrevendo-o como uma crise, como um segundo nascimento, desenvolvendo literatura com o destaque para superar a crise da adolescência (Medeiros, 2000). Um grande contributo para o início do estudo da adolescência foi o de Durkheim, na segunda metade do século XIX, onde chama a atenção para fatores sociais, nomeadamente o grau de integração da sociedade na prevenção do suicídio e destaca a consistência dos grupos onde se enquadram os indivíduos (Medeiros, 2000).

Sob um ponto de vista social e económico, certas condições, nomeadamente os movimentos históricos no trabalho, nos Estados Unidos da América, na viragem para o século XX, criaram um contexto favorável à descoberta da adolescência (Sprinthall & Collins, 2011). Sisson, Hersen e Van Hasselt (1989, cit. in Medeiros, 2000) apoiam esta delimitação temporal e enquadram o período da adolescência com os avanços da tecnologia e da mecanização, com a legislação posterior que proíbe o emprego infantil, a educação obrigatória e a criação de organizações católicas para acompanharem os jovens nos tempos livres. Há ainda quem

coloque o nascimento do conceito da adolescência em meados do século XVIII, Perrot (1994, cit. in Medeiros, 2000) associa esse reconhecimento à reflexão demográfica e social sobre a partição das idades, escalões e fases da vida e, à reestruturação da família.

O marco do estudo científico da adolescência foi a obra de Stanley Hall em 1904 (cit. in Sprinthall & Collins, 2011), que concluiu que a adolescência era um estágio evolutivo do desenvolvimento, por isso, único, com direito a investigação específica. Ainda que se considere que muitas das suas opiniões eram errôneas e exageradas, os anos que se sucederam mostraram contudo que muitos dos seus conceitos estavam corretos, a adolescência é um estágio único de desenvolvimento, o qual, anteriormente, era ignorado pela psicologia e pela sociedade (Sprinthall & Collins, 2011).

Sigmund Freud também considerava a adolescência como um período turbulento, tal como Hall, via os adolescentes como imprevisíveis, inconstantes e atormentados e considerava, igualmente, esta turbulência como uma experiência inevitável para qualquer ser humano (Sprinthall & Collins, 2011). Anna Freud (cit. in Adams, 2005), filha de Sigmund Freud, continuou os seus estudos, promovendo a adolescência como um período de desarmonia interna; com o início da adolescência o equilíbrio intrapsíquico, entre exigências instintivas e os mecanismos do ego, eram temporariamente interrompidos, o que resultava num período tempestuoso e de stress. A consolidação da personalidade na infância é ameaçada por uma nova orientação genital/sexual, o que acorda o id relativo a necessidades instintivas, confrontando as defesas criadas pelo ego durante a infância, estas defesas referem-se a mecanismos primitivos de repressão que protegem contra forças instintivas, como impulsos sexuais (Adams, 2005).

As conceções de Hall eram marcadas pela sua representação da evolução da espécie humana e do lugar que a adolescência deveria ocupar na revitalização da raça (Claes, 1985) e as da família Freud focavam-se nos instintos sexuais como desarmonia criada na adolescência; a antropologia cultural veio focar outra perspetiva com os trabalhos de Margaret Mead e Ruth Benedict.

Margaret Mead, nos anos 20, propôs-se a estudar o desenvolvimento dos adolescentes entre os nativos na ilha de Samoa, e, com isso, comparar a experiência adolescente das sociedades primitivas e da cultura ocidental. Ao contrário das conclusões de Hall, Mead observou uma experiência de crescimento tranquila e livre de conflitos e pressões (Sprinthall & Collins, 2011), demonstrando como é que as instituições sociais criadas por dada cultura vão modelar o conteúdo da experiência adolescente (Claes, 1985). Ainda que a sua ideia de que as normas e expectativas culturais ajudam a determinar a natureza da adolescência continue a ser bastante defendida, Derek Freeman, numa publicação de 1983, argumenta que Mead tinha

estado demasiado preocupada em enfatizar mais o papel da cultura do que o da biologia no comportamento humano, desvalorizando impulsos sexuais e agressivos dos habitantes da ilha de Samoa (Sprinthall & Collins, 2011).

Para Ruth Benedict (1938, cit. in Sprinthall & Collins, 2011) as diferenças sociais são a chave para a experiência adolescente ser mais ou menos difícil. O principal determinante das dificuldades da adolescência seria o grau em que o processo de socialização que preparava os indivíduos para a entrada nesta fase era descontínuo em dada sociedade, ou seja, a existência da necessidade de aprender um conjunto de comportamentos, papéis e atitudes ligados à vida adulta diferentes dos que são aprendidos na infância. Na ilha de Samoa a transição da infância para a adolescência era calma e longa, Mead descreve a organização da vida quotidiana de Samoa com ausência de pressões, a progressão das responsabilidades e expectativas acontecia de forma suave e gradual, a socialização era muita mais contínua (Sprinthall & Collins, 2011).

Para determinar a natureza da adolescência, Benedict (cit. in Sprinthall & Collins, 2011), introduziu três dimensões de descontinuidade: (1) responsabilidade/irresponsabilidade; (2) dominância/submissão; (3) atividade sexual/ausência de atividade sexual. Na primeira dimensão quando uma sociedade apresenta continuidade, as crianças são envolvidas em tarefas essenciais para a comunidade, as quais são ajustadas para as suas capacidades e aptidões; quando a socialização é descontínua, as atividades das crianças são diferenciadas das dos adultos e não é esperada qualquer responsabilidade na infância. A segunda dimensão diferencia a socialização que se desenvolve continuamente, onde se encoraja os jovens a dominar áreas específicas como a liderança em atividades de caça e pesca, a as sociedades descontínuas onde se espera que as crianças sejam submissas aos adultos e não têm a oportunidade de desenvolver atividades autónomas. A última dimensão de Benedict relaciona-se com sociedades contínuas, onde são autorizadas uma grande variedade de atividades sexuais na adolescência, e sociedades descontínuas onde as crianças terão de se comportar como seres assexuados geralmente até ao casamento ou idade de aprovação.

Levine e Levine (1966, cit. in Sprinthall & Collins, 2011) descreveram uma tribo no Quênia onde a transição para a vida adulta acontece de forma abrupta, aqui as tarefas e responsabilidades das crianças e dos adultos são rigidamente diferenciadas, existindo uma clara descontinuidade. Esta transição repentina para a vida adulta é marcada por cerimónias denominadas de rituais de passagem ou de iniciação, uma vez submetidos a esta cerimónia os indivíduos, até então crianças, tornam-se adultos com o estatuto e tarefas atribuídos a essa fase da vida. Contrariamente às sociedades modernas ocidentais, as sociedades primitivas utilizam estes rituais para celebrar e assinalar a entrada na idade adulta, que podem incluir mutilações

corporais e/ou cerimónias religiosas. As cerimónias para os rapazes focam-se nas proezas e na entrada na sociedade depois de um período de separação e testes, para as raparigas os eventos focam-se na reprodução, beleza, ou na responsabilidade para cuidar de outros (Adams, 2005). As mutilações corporais são principalmente utilizadas em tribos africanas e podem incluir a circuncisão dos rapazes ou a mutilação genital das raparigas.

Numa teoria de aprendizagem, de Schlegel (et al., 1995, cit. in Adams, 2005), a adolescência é descrita como um conjunto de aprendizagens e esquecimentos de processos sociais; nestes processos, uma reorganização de pensamentos e ações, o indivíduo aprende como desempenhar novos comportamentos, como a sexualidade ou novos papéis ocupacionais, e esquecer comportamentos antigos, como a subordinação à família e a dependência ou assexualidade.

A adolescência é um dos períodos do ciclo de vida e como tal identifica-se com diversas mudanças em vários domínios do desenvolvimento que estão interligados entre si. Esta fase do desenvolvimento é marcada por profundas transformações físicas, cognitivas e psicossociais que são influenciadas por um determinado contexto cultural.

1.1. Desenvolvimento físico

Ao nível do desenvolvimento físico observam-se mudanças corporais drásticas com o início da puberdade e da maturidade reprodutiva, o corpo muda de forma e tamanho, os caracteres sexuais primários e secundários sofrem transformações e a capacidade muscular e força física alteram-se. As transformações pubertárias, ainda que ocorram em todos os indivíduos e se associem ao fenómeno da adolescência, podem manifestar-se de forma mais precoce ou mais tardia, não constituindo a precocidade necessariamente uma vantagem (Formosinho, Tabora Simões & Vale Dias, 2005). A variação no começo da puberdade é causada por fatores genéticos, biológicos, socioeconómicos, nutricionais e eventos da vida, mas os padrões normais de crescimento encontram-se entre os 10 e os 12 anos para as raparigas, e os 12 e 14 anos para os rapazes (Adams, 2005).

Do ponto de vista psicológico, a transformação biológica essencial na adolescência refere-se à capacidade de reprodução e maturação sexual, mas existem muitas outras mudanças físicas que acompanham este processo, tal como a alteração na aparência e capacidades físicas, as quais levam os outros a formar diferentes expectativas sobre o indivíduo; existem novos padrões para o desenvolvimento de tarefas e as normas de comportamento diferem das exigidas nas crianças (Sprinthall & Collins, 2011). As pressões que acompanham a maturidade física são

variadas e dependem do contexto cultural, no entanto, todas elas influenciam a forma como os adolescentes enfrentam as transformações e como as interpretam. Em sociedades que atribuem grande significado ao desenvolvimento físico existirão maiores tensões e conflitos sociais, principalmente ligados às respostas da família e dos pares, que podem gerar níveis de ansiedade elevados e afetar as reações dos adolescentes, relativas às alterações do seu corpo, as quais irão determinar a imagem corporal, autoestima, autoimagem e identidade sexual e social (Petersen & Taylor, 1980, cit. in Sprinthall & Collins, 2011).

Estudos sobre os efeitos psicológicos das transformações pubertárias relacionam a maturação precoce ou tardia com a possibilidade de os indivíduos apresentarem maiores efeitos das reações socioculturais ao seu desenvolvimento, por exemplo, adolescentes que atingem o tamanho e aparência adulta mais cedo pode significar que viverão menos dificuldades por serem mais facilmente aceites, contudo, o alcance precoce destas características pode levar os adolescentes a desempenharem papéis e responsabilidades que ainda não estão psicologicamente preparados para desenvolver (Sprinthall & Collins, 2011).

Estas transformações são acompanhadas de duas principais tarefas desenvolvimentais: (1) a necessidade de reconstruir a imagem corporal sexuada e de assumir a identidade de género, masculina ou feminina; (2) e, ascender progressivamente à sexualidade genital adulta, caracterizada pela partilha do erotismo com um parceiro sexual e a conjugação de dois desejos complementares (Claes, 1985).

Desenvolver as tarefas desenvolvimentais associadas às dimensões físicas da adolescência concretizando um balanço emocional positivo entre as pressões da sociedade e um sentido de autoestima e autoconceito saudável facilita a interação com os outros e a adaptação ao período do ciclo de vida posterior, a adultez.

1.2. Desenvolvimento cognitivo

O pensamento formal na adolescência caracteriza-se pela capacidade de pensar acerca das possibilidades, através de hipóteses, para antever resultados, para refletir sobre os próprios pensamentos e para ponderar sobre os pontos de vista dos outros (Sprinthall & Collins, 2011).

A concretização cognitiva na infância e na adolescência passa pela transição do exercício operativo de uma inteligência concreta para uma inteligência formal e abstrata; a primeira está ainda dependente da descrição dos objetos, das situações e dos acontecimentos, e ligada a estruturas figurativas; a segunda funciona a partir de relações e de transformações, desligadas

de um suporte concreto, funciona através de processos e fórmulas lógico-matemáticas, o adolescente é capaz de maior generalização, expansão e abrangência (Tavares, 1992).

De acordo com Piaget (cit. in Formosinho, Taborda Simões & Vale Dias, 2005), é na adolescência que o indivíduo entra no nível mais elaborado do desenvolvimento cognitivo, o pensamento operatório formal. Este tipo de pensamento é combinatório, proposicional, hipotético-dedutivo e abstrato, o que confere ao adolescente possibilidade de se distanciar do real e elaborar configurações mentais (Formosinho, Taborda Simões & Vale Dias, 2005); os indivíduos podem agora identificar o impossível e o possível, planejar o futuro e explorar as consequências dos seus atos (Adams, 2005). Ainda que, depois dos 15 anos, as alterações no pensamento não se alteram na sua estrutura, o seu conteúdo e estabilidade vai evoluindo, o pensamento continua a desenvolver-se durante a adultez quando as operações formais são aplicadas a mais áreas de conteúdo e situações (Miller, 1989). A evolução para o raciocínio formal envolve um misto essencial de maturação cerebral e expansão das oportunidades ambientais, ou seja, mesmo que o desenvolvimento neurológico tenha avançado o suficiente para permitir o pensamento formal, este só pode ser alcançado com estimulação ambiental apropriada (Papalia et al., 2006). Flavell (et al., 1993, cit. in Papalia et al., 2006) apresenta uma crítica ao processo de Piaget, referindo que este deu pouca atenção às diferenças individuais, a variações no desempenho do indivíduo em diferentes tipos de tarefas, e a influências sociais e culturais.

É também neste período do ciclo de vida que o egocentrismo típico da infância começa a ser desconstruído, o adolescente começa a criar valores morais e éticos sobre o que o rodeia e a construir a sua conceção da realidade. Mas a capacidade de reconhecer a existência dos pensamentos dos outros não significa que consegue diferenciar o objeto para o qual o pensamento do outro está voltado, e atribui um poder ilimitado ao pensamento próprio, explicando um tipo de egocentrismo metafísico que difere do típico da criança (Inhelder & Piaget, 1955, cit. in Formosinho, Taborda Simões & Vale Dias, 2005).

Elkind (1985, cit. in Adams, 2005) indica que o egocentrismo do adolescente é demonstrado na preocupação com a beleza física e imagem corporal, levando-o a pensar que é o centro da atenção dos outros, pela positiva ou negativa, e que está constantemente a ser observado. Esta característica, que o autor denominou de público/auditório imaginário, define que, embora os adolescentes reconheçam a diferenciação entre o pensamento próprio e o dos outros, nem sempre conseguem entender que os pontos de vista dos outros podem focar-se em diferentes questões e que não concentram toda a sua atenção neles e na sua aparência e capacidades, criando um público invisível que só existe na sua cabeça (Sprinthall & Collins,

2011). Outra característica do egocentrismo adolescente é a crença de que este é único e especial, ou seja, a ideia de que mais ninguém consegue compreender a forma como se sente, criando o que o autor intitula de narrativa/fábula pessoal; esta convicção de singularidade acarreta o pensamento de impunidade de consequências negativas para o seu comportamento e um sentimento de imortalidade e conceitos imaginários. Elkind refere que estas características nunca são superadas completamente, ambas podem-se modificar gradualmente à medida que os elementos se ajustam e se submetem à realidade. Uma das críticas ao modelo de egocentrismo de Elkind parte de Vartanian e Powlishta (1996, cit. in Papalia et al., 2006), que referem que as duas características que o autor elaborou podem estar relacionadas com experiências sociais específicas e não serem características universais do desenvolvimento cognitivo, e, uma vez que estes conceitos foram desenvolvidos a partir de observações clínicas, estas podem ser mais características de jovens com dificuldades de adaptação.

Quando um indivíduo não adquire as capacidades inerentes ao pensamento formal fica impossibilitado de desenvolver hábitos de pensamento crítico; este conceito foi desenvolvido por Keating e Sasse (1996, cit. in Adams, 2005) e contem três categorias de pensamento: (1) a flexibilidade conceptual, que envolve a criação de conexões entre ideias e a aplicação de um conceito particular a um novo conceito, por exemplo, o pensamento divergente, o pensamento analógico e a aplicação de algoritmos; (2) o pensamento refletivo, que é o centro do pensamento crítico, envolve o retirar conclusões quantificáveis sobre o valor das ideias, ou seja, enquanto a flexibilidade conceptual é essencial para gerar novas ideias, este pensamento é necessário para determinar o certo e o errado, e a utilidade de ideias ou informação; (3) e, a autorregulação cognitiva, que envolve a seleção e organização de atividades cognitivas necessárias para resolver problemas de forma eficiente e eficazmente, este domínio envolve a investigação, recolha de informação, questionamento e compreensão.

Não ter a capacidade ou possibilidade de concretizar um desenvolvimento cognitivo eficaz e adequado pode comprometer a relação com os outros e a aquisição de novas aprendizagens e conhecimentos.

1.3. Desenvolvimento psicossocial

Associadas às alterações físicas e intelectuais, que preparam os adolescentes para o mundo adulto, surgem as mudanças de natureza socio-afetiva e psicológica, onde importa realçar a conquista da autonomia e a busca pela identidade e independência. A relação com os outros e com os contextos evolui e novas dinâmicas são formadas, nomeadamente, os pais

perdem o estatuto de quase únicos no processo principal de socialização e o grupo de pares ganha uma relevância maior e mais profunda.

À medida que o desenvolvimento progride através das diversas fases do desenvolvimento, principalmente na fase da adolescência, os indivíduos estão cada vez mais propensos a definir-se no que diz respeito à personalidade, ideologias e outras características abstratas (Garcia, Hart & Johnson-Ray, 1997; Harter, 2006; Nucci, 1996, cit. in Moshman, 2011); além disso, durante a adolescência, muitos indivíduos consideram a identidade como algo que podem e devem criar para eles próprios (Moshman, 2011).

O adolescente é confrontado com a iminência das tarefas e responsabilidades dos adultos e com a obrigatoriedade de abandonar a posição infantil de “ser provido” e preparar-se para ser “o provedor”; para realizar com sucesso esta posição terá de mudar a sua visão sobre o mundo, tal como projetar-se mentalmente para imaginar uma possibilidade de trajeto (Vignoles, Schwartz & Luyckx, 2011).

É, então, de destacar, a importância do estudo e da reflexão sobre o desenvolvimento da identidade e dos seus domínios nesta fase do ciclo de vida.

Como refere Tap (1980, cit. in Claes, 1985) “é a Erikson que se deve a introdução em ciências humanas de uma reflexão sistemática sobre a identidade pessoal e social”. Erikson foi o único, de todos os modernos especialistas de psicologia genética, a estudar a fundo a adolescência como período basilar do desenvolvimento, durante o qual se organiza a construção da identidade do eu, sendo o período de recapitulação dos conflitos da infância e a antecipação da idade adulta (Claes, 1985).

Tendo Sigmund Freud (1923/1960, cit. in Moshman, 2011) como mentor e a teoria psicanalítica do desenvolvimento da personalidade como grande influência, Erik Erikson (1968, cit. in Moshman, 2011) desenvolveu a sua teoria do desenvolvimento da personalidade, esta tem três pontos base que diferem da primeira abordagem de Freud: (1) ao contrário de Freud que enfatiza a biologia e a sexualidade do indivíduo, Erikson evidenciou a importância dos contextos sociais e culturais, construindo uma teoria mais psicossocial do que psicosssexual; (2) outra das diferenças com a teoria do mentor é a introdução por Erikson da importância das interpretações conscientes e das escolhas adaptativas do sujeito, não deixando de lado a importância das forças inconscientes e irracionais mas complementando-as; (3) por último, enquanto Freud acreditava que a personalidade se formava na infância, Erikson discorda e acredita que a sua formação acontece ao longo do ciclo de vida.

O estágio da adolescência é caracterizado pela formação da identidade, no sentido de interpretar o eu como autónomo, ativo e um agente competente no meio que o rodeia; o sucesso

desta etapa pode ser condicionante para o resto da vida do indivíduo, a formação de uma identidade forte pode ajudar o indivíduo a construir um caminho seguro na adultez (Moshman, 2011). Esta fase é marcada pelo conflito entre identidade e confusão de identidade/identidade difusa, a principal tarefa deste estágio é a resolução da crise da identidade pessoal, se for criado um bom alicerce sobre o conceito que o indivíduo possui do eu, ou seja, a forma como se vê a ele próprio e o modo como é visto pelos outros, resultará uma sólida identidade pessoal (Sprinthall & Collins, 2011); se pelo contrário, este conceito não fica bem resolvido, Erikson (cit. in Claes, 1985) entra no âmbito da psicopatologia, o autor utiliza os conceitos de difusão e confusão para explicar o carácter patológico que ameaça a resolução do conflito da identidade.

Erikson (1968, cit. in Moshman, 2011) reconheceu a dificuldade de especificar exatamente o que é a identidade. Augusto Blasi e Kimberly Glodis (1995, cit. in Moshman, 2011) resumiram a multifacetada concepção de identidade de Erikson em vários elementos com as suas inter-relações: (1) a identidade é uma resposta explícita ou implícita à pergunta, Quem sou eu?, que consiste em atingir uma nova união entre os elementos do passado do indivíduo e as expectativas para o futuro, de forma que origine um senso fundamental de pertença e continuidade; (2) a resposta à pergunta da identidade é conseguida através da avaliação realista do indivíduo e do seu passado, considerando a sua cultura, ideologias e expectativas que a sociedade tem para o mesmo, enquanto, ao mesmo tempo, se questiona a validade de ambas a cultura e sociedade e a adequação das percepções que os outros têm do indivíduo; (3) este processo de integração e questionamento deve ocorrer em torno de certas áreas fundamentais, como uma ocupação futura, sexualidade, e ideias religiosas e políticas; (4) deve levar a um compromisso flexível mas durável nestas áreas, que garanta, de uma perspectiva objetiva, a integração produtiva do indivíduo na sociedade, e subsequentemente um sensação de lealdade e fidelidade, tal como, sentimentos subconscientes de enraizamento e bem-estar, autoestima, confiança, e sentido de propósito; (5) o período sensível para o desenvolvimento da identidade são os anos da adolescência, ainda que os seus resultados se tornem mais precisos e adquira expressões específicas da idade ao longo de toda a vida do indivíduo.

Moshman (2011) resumiu esta definição, dizendo que a exploração das alternativas dos adolescentes idealmente resulta num sentido de individualidade, um papel na sociedade, uma experiência de continuidade ao longo do tempo, e um compromisso a certos ideais.

A formulação da teoria de Erikson foi considerada, pelos padrões da psicologia académica, moderna, vaga e assistemática (Moshman, 2011). Muitas teorias seguiram esta concepção da formação de identidade no adolescente, uma delas, e das mais influentes, foi o trabalho de James Marcia, que transformou as observações e reflexões de Erikson numa teoria

clara e testável (Kroger, 1993; Kroger & Marcia, in press; Marcia, Waterman, Matteson, Archer & Orlofsky, 1993, cit. in Moshman, 2011).

Para Marcia, “a identidade do eu é concebida como um estado hipotético de estruturação progressiva da personalidade que emerge, pela primeira vez, na adolescência e, por outro lado, a identidade do eu é um sentimento subjetivo que pode ser abordado por introspeção. Esta estrutura do eu, é tanto mais desenvolvida quanto o indivíduo está consciente da sua própria unidade, da sua semelhança e da sua diferença de outrem, dos seus limites e dos seus recursos face à escolha que ele opera no mundo; e é também tanto mais frágil quanto o indivíduo exprime confusão na distinção entre si e outrem ou tem de apelar a outros para definir as suas escolhas fundamentais. A estrutura da identidade é dinâmica e mutável e o teste crucial para avaliar a maturação dos processos subjacentes consiste em medir o nível de organização de diferentes elementos no interior de uma unidade flexível” (Claes, 1985).

Ao contrário dos estádios de desenvolvimento de Erikson que apresentam uma crise a ser superada e onde o autor atribui a cada superação um nível e esse estará intrinsecamente associado a um período do ciclo de vida, os estatutos de Marcia baseiam-se mais em escolhas e não numa atribuição derivada exclusivamente da superação de crises; são categorias não permanentes, vão-se alterando com o desenvolvimento, no entanto, espera-se que no final da adolescência o indivíduo consiga atingir o estatuto de moratória ou que esteja em conquista dele, ainda assim, alguns indivíduos no início da idade adulta continuam em estatutos de difusão ou exclusão (Kroger, 1993, cit. in Papalia et al., 2006).

Um indivíduo que se enquadre no estatuto da difusão caracteriza-se por um estado de descomprometimento com a vida, uma ausência de comprometimento num modelo ideológico, profissional ou sexual qualquer (Claes, 1985). A ênfase mais importante é dada à relatividade das coisas e à vivência de cada momento (Sprinthall & Collins, 2011). O estatuto da exclusão diz respeito a indivíduos com muito pouco questionamento sobre a sua vida e sobre as suas decisões, existindo uma falta de autonomia nas suas escolhas sendo muito influenciado por figuras de autoridade ou amigos mais influentes, ainda que mostre interesse pela sua atividade futura, pela sua ideologia e pelo seu papel sexual (Claes, 1985). Este indivíduo evita fazer qualquer tipo de esforço para se afirmar, como identidade independente e autónoma (Sprinthall & Collins, 2011), não existe uma verdadeira procura mas uma resignação. A moratória é a fase da procura ativa de alternativas, da exploração e da confrontação com diversas possibilidades, sem, no entanto, existir um verdadeiro compromisso, estes são evitados e adiados. Este indivíduo sente necessidade de se testar, numa variedade de experiências para obter um conhecimento aprofundado do eu (Sprinthall & Collins, 2011), e

assim puder levantar as questões para prepará-lo para estabelecer compromissos. No estatuto da identidade realizada incluem-se os indivíduos que passaram pela experiência de um período crítico mas comprometeram-se numa preparação profissional e em uma ideologia pessoal; existiu um período de questionamento considerando várias possibilidades de escolha e tomaram decisões conscientes e informadas; as convicções da infância foram reavaliadas, em conjunto com as ideias dos pais (Claes, 1985) e daí surgiu uma entidade própria, com uma idiossincrasia única (Sprinthall & Collins, 2011). Marcia (cit. in Sprinthall & Collins, 2011) chegou à conclusão que esta identidade engloba, quase sempre, elementos da crise pessoal, confrontação e uma profunda capacidade para tomar decisões.

Existem bastantes estudos e pesquisas que apoiam o trabalho de Marcia, um dos maiores focos tem sido associar características de personalidade com cada estatuto (Moshman, 2011). Jane Kroger (1993, cit. in Moshman, 2011), na revisão da literatura sobre as características de personalidade resumiu o seguinte: (1) indivíduos com estatuto de identidade realizada mostraram os maiores níveis de desenvolvimento do ego, razão moral, controlo interno, autoestima, facilidade de realizar tarefas sob stress e intimidade em relações interpessoais; (2) indivíduos com estatuto de moratória consistentemente aparecem como os mais ansiosos e com medo do sucesso, ainda que mantenham altos níveis de desenvolvimento do ego, razão moral e auto estima; (3) indivíduos com estatuto de exclusão evidenciam os maiores níveis de pensamento autoritário e estereotipado, obediência a autoridades, pouco controlo interno, relações dependentes e níveis de ansiedade baixos; (4) indivíduos com estatuto de difusão apresentam resultados mais mistos, mas com baixos níveis de desenvolvimento do ego, razão moral, complexidade cognitiva e capacidades cooperativas pobres.

A construção da identidade, que traduz o fenómeno progressivo de elaboração do eu na adolescência, passa por três tarefas desenvolvimentais: (1) a aquisição de uma continuidade temporal do eu, que assume o passado da infância e detém as capacidades de projecção no futuro; (2) a afirmação de um eu que se demarca das imagens parentais interiorizadas; (3) e, o comprometimento em escolhas que garantem a coerência do eu, principalmente através das opções profissionais, da polarização sexual e do comprometimento ideológico (Claes, 1985).

A necessidade de autonomia é uma das principais conquistas que o adolescente se propõe, e muitos dos seus comportamentos relevam essa necessidade de separação do sistema familiar, não uma separação emocional, porque a família vai continuar a ser um importante suporte durante toda a vida, mas uma separação de pensamentos e ações, surge a necessidade de criar os próprios juízos e os próprios raciocínios sobre os valores. A rebelião característica da adolescência justifica-se como uma tentativa de se integrar no sistema de crenças e

orientações morais que a sociedade onde se insere construiu, tentando entender qual é o seu lugar e o que pensa das normas, opiniões e valores culturais com os quais concordou na infância mas que agora quer questionar e discutir, tem interesse em perceber o sentido das coisas e em mudá-las se não forem de acordo com o que pensa.

Kohlberg propôs-se a estudar a estrutura cognitiva do raciocínio moral e as filosofias morais específicas de cada uma das suas etapas, tomando como foco a capacidade dos indivíduos de fazerem juízos/julgamento morais e as possibilidades cognitivas em função do seu nível de desenvolvimento (Gonçalves, 2004). O autor chegou à conclusão que o desenvolvimento moral ocorre de acordo com uma sequência específica de estádios, independentemente da cultura à qual o indivíduo pertence (Sprinthall & Collins, 2011), e não valoriza os processos de socialização na formação da moralidade (Nucci, 2000, cit. in Gonçalves, 2004). A avaliação do raciocínio moral foi determinada pelas respostas a dilemas colocados; a resposta que cada indivíduo fornece, a posição que toma perante um dilema específico, coloca-o em determinado estádio e demonstra a forma como resolveria um dado conflito moral. Para Kohlberg, é o raciocínio subjacente à resposta ao dilema, e não a resposta em si, que determina o estádio de desenvolvimento moral (Papalia et al., 2006).

No estudo conduzido pelo autor a distribuição dos adolescentes incluía o estádio dois, o três e o quatro; a amostra de indivíduos com idades entre os 13 e 14 anos alcançaram uma percentagem mais elevada de colocações no estádio dois e três, correspondente a uma transição entre o nível de pensamento pré-convencional e o nível convencional, enquanto os adolescentes mais velhos, entre os 16 e 18 anos, já se colocam na sua maioria no estádio três, de consolidação do nível convencional, existindo alguns a pontuar no estádio quatro.

O nível pré-convencional pressupõe uma base de julgamento baseada nos valores que assentam em acontecimentos externos ao indivíduo e nas necessidades praticamente físicas em vez de nas pessoas ou padrões (Sprinthall & Collins, 2011). Este nível é de perspetiva individual concreta, o sujeito reage às regras culturais e aos rótulos de certo ou errado, interpretando-os em termos de consequências físicas ou hedonísticas (Gonçalves, 2004). O estádio dois deste nível, onde se colocam alguns adolescentes, essencialmente no início deste período, é de orientação instrumental/relativista, ou seja, a perspetiva do que está certo restringe-se aos interesses pessoais, utilizam-se ações que satisfaçam as necessidades individuais e só ocasionalmente, ou por troca, as dos outros. Os adolescentes regem-se pela noção de que todos agem da mesma forma, com um egoísmo ingénuo, e a troca justa é unicamente aquela que é equitativa ou se adapta às regras de interesse próprio; apenas o ato recíproco é considerado aceite e bom.

No nível convencional os valores residem no desempenho de bons ou maus papéis na sociedade, na manutenção da ordem e ir de acordo com as expectativas do outro (Sprinthall & Collins, 2011). Desenvolve-se uma perspectiva de membro de uma sociedade e têm-se como objetivo manter as expectativas dos outros, não se conformando às mesmas mas cria-se uma atitude de lealdade, o que justifica a ordem (Gonçalves, 2004). O nível três difere pela necessidade de aprovação e comportamento em conformidade com as normas sociais e o sentido de ordem; existe uma maior consciência dos sentimentos dos outros e a partilha dos mesmos com os seus, não consegue generalizar mas percebe o ponto de vista do outro e quer agradar-lhe, seguindo o que considera ser o seu papel na sociedade. Kohlberg (1973, 1981, 1984, 1985; Colby et al., 1983, cit. in Gonçalves, 2004) identifica valores como a lealdade, confiança e respeito como muito importantes no nível três, de concordância pessoal/orientação para “o bom menino”. Os indivíduos do nível quatro demonstram orientação para a lei/ordem/autoridade, para a diferenciação e relação entre os interesses próprios e os da sociedade e necessidade de realizar o dever próprio para manter a ordem social (cumprir a lei) e garantir a manutenção do bem geral.

Os pré adolescentes ainda não conseguem colocar-se totalmente na posição do outro e entender o ponto de vista do outro, as suas ações vão ao encontro das suas necessidades pessoais revelando um egoísmo e necessidade de reciprocidade; os adolescentes mais velhos já se devem encontrar numa posição de entendimento do outro e da relação dos interesses, ao mesmo tempo que começam a interiorizar o seu papel na sociedade, ainda que haja a necessidade de obtenção de aprovação e de concretização de expectativas mais exteriores que intrínsecas; com o aproximar da chegada à jovem adultez denota-se um sentido de pertença à sociedade mais forte e o objetivo de regência pelas leis e manutenção da ordem, pela compreensão mais aprofundada dos outros e dos seus pontos de vista.

Existem várias críticas ao modelo de Kohlberg, nomeadamente, o pressuposto de que todos os indivíduos, independentemente de outros fatores de contexto, se regem pelos mesmos juízos morais e que os estádios podem ser aplicados indiscriminadamente. Vários autores afirmam que a ordenação dos estádios e as idades de emergência dos vários modos de raciocínio são dependentes do desenvolvimento das capacidades cognitivas ao longo dos anos, estando a sua sequência parcialmente fixada e mostram que alguns tipos de raciocínio se desenvolvem primeiro (Colby, Kohlberg, Gibbs & Lieberman, 1983; Edwards, 1985; Kohlberg, 1969; Nisan & Kohlberg, 1982; Rest, Turiel & Kohlberg, 1969; Vasudev & Hummel, 1987, cit. in Gonçalves, 2004), no entanto, não podem ser desconetados os papéis dos fatores experienciais individuais e comportamentos morais que variam entre as famílias, classes socioeconómicas e sociedades.

Manter o pressuposto da universalidade na evolução do domínio do conceito moral implica uma desvalorização da evidência de que todas as sociedades educam as suas crianças e de que os padrões de educação adotados incluem procedimentos de educação moral.

O desenvolvimento psicossocial e moral de um indivíduo não é concluído sem a construção de uma identidade social; o saber a sua posição na sociedade e viver nela com os outros, ainda que esta só é passível de acontecer quando existe uma construção prévia da identidade pessoal e quando esta é harmoniosa o suficiente, coexistindo com uma capacidade moral orientada para a integração da sociedade, para distinguir a sua singularidade da dos outros. A integração gradual do grupo de pares como agentes de socialização na adolescência carece de uma identificação social e pessoal harmoniosa já que os outros assumem uma maior importância.

As modificações relativas à socialização remetem para duas tarefas desenvolvimentais: (1) a libertação da tutela parental; (2) e, a substituição gradual do grupo de pares como agente de socialização, o que exige a organização de relações de competição e de cooperação com os companheiros de ambos os sexos (Claes, 1985).

Para avaliar a estrutura do pensamento relativo às relações interpessoais é necessário recorrer ao estudo do raciocínio social e compreender que estruturas estão envolvidas na forma como cada indivíduo estabelece e mantém as suas relações; este estudo é particularmente importante na adolescência pela gradual integração de amizades que ocorrem neste período, o adolescente vai organizar os seus agentes de socialização e a capacidade de desenvolver interações sociais vão influenciar o seu comportamento e percepção dos outros.

Selman (1980, cit. in Sprinthall & Collins, 2011) estudou as alterações do raciocínio social através dos níveis de compreensão interpessoal. Em cada um destes níveis encontrou duas vertentes do raciocínio que eram alteradas, sendo elas: (1) os conceitos sobre as pessoas; (2) e, os conceitos sobre as relações entre as pessoas; para o autor não importa apenas como o indivíduo percebe uma determinada pessoa mas também a noção que tem das relações que estabelecem e das que o próprio pode estabelecer.

Similares aos níveis de Kohlberg, os níveis onde os adolescentes se enquadram na compreensão interpessoal de Selman baseiam-se na sua assunção de perspectivas do outro. Na transição da infância para a adolescência é de esperar que os indivíduos se coloquem no nível três das assunções interpessoais, ou seja, no nível de assunção mútua de perspectivas, onde existe a capacidade de compreender que o próprio e os outros agem e refletem sobre os efeitos das atitudes e têm consciência dos possíveis efeitos das atividades, considerando que as relações entre as pessoas são um processo de partilha mútua de satisfação ou de compreensão

social; este tipo de raciocínio é complexo e está na base das tarefas relacionadas com a cognição social. (Sprinthall & Collins, 2011). Para o meio e final da adolescência, alguns indivíduos ainda se encontram no nível três na tomada de perspectiva social, mas a maior parte dos adolescentes raciocina com fatores entre os níveis três e quatro ou até já só do quatro. No nível quatro, o de assunção profunda e socio-simbólica de perspectivas, existe o reconhecimento da particularidade de cada indivíduo, cada pessoa é única e um produto de combinações complexas das suas histórias pessoais, existe também uma evolução de cognição na compreensão da existência de processos psicológicos inconscientes nas ações de cada um; neste nível o indivíduo consegue visualizar as relações sociais como socio-simbólicas, ou seja, as pessoas podem formar perspectivas umas sobre as outras em níveis diferentes, desde partilhar informações/interesses a dividir valores/opiniões sobre ideias abstratas (Sprinthall & Collins, 2011).

Selman (1983, 1984, cit. in Sprinthall & Collins, 2011) também desenvolveu estudos sobre as estratégias de negociação interpessoal, ou seja, os métodos que as pessoas utilizam para resolver situações em contextos sociais, entre duas ou mais pessoas; enquanto os níveis de compreensão se referiam a estruturas cognitivas sobre a realidade social e interpessoal, as estratégias referem-se a processos cognitivos de organização da ação interpessoal. O autor descreveu quatro níveis de estratégias de negociação interpessoal onde cada um se rege por quatro etapas, as capacidades de processamento da informação: (1) designação do problema; (2) conceção de alternativas; (3) antecipação de consequências; (4) e, avaliação de resultados. Esta conceção parte do pressuposto de que todas as decisões que o indivíduo realiza na resolução de problemas passam por estas quatro etapas e é a forma como lida com elas que define o nível da estratégia que utiliza. O nível zero denomina-se de luta ou retirada, o indivíduo confrontado com uma negociação interpessoal não consegue ter em consideração diferentes pontos de vista e a decisão de resolução passa pelo abandono da situação sem a ter resolvido ou impor a sua vontade através de processos agressivos e impulsivos revelando imaturidade. No nível um, o comando ou cedência, o indivíduo reconhece que existe a sua perspectiva e a do outro mas não as coordena, não permitindo a possibilidade de negociação e a necessidade da imposição de um ideia sobre as outras; nesse sentido a solução passa por uma estratégia de, ou comandar a situação sem ter em conta, por opção, as perspectivas dos outros, ou uma acomodação passiva à vontade alheia. O nível dois, a troca recíproca, pauta-se pela capacidade do indivíduo de reconhecer diferentes perspectivas válidas, tanto o seu ponto de vista como o do outro são competentes e poderão ajudar a chegar à solução, mas existe a necessidade de convencer o outro a utilizar a sua ideia, de utilizar estratégias de persuasão. O último nível, o

nível três, chama-se mútua colaboração, e, como o próprio nome indica, o indivíduo compreende que, tanto a sua estratégia, como a do outro, podem resolver a situação e tem o interesse de utilizar todos os recursos ao seu alcance para o fazer e criar uma colaboração; neste nível de estratégia envolvem-se processos de compromisso e negociação para desenvolver objetivos comuns e chegar a uma solução desejada em conjunto.

Os adolescentes utilizam todos os tipos de estratégias de resolução de conflitos interpessoais, mas é mais usual a utilização dos primeiros níveis num período de transição da infância para a adolescência, enquanto na adolescência e na transição para a adultez, espera-se que os indivíduos consigam utilizar mais frequentemente processos de mútua colaboração para resolver os seus conflitos sociais.

A relação dos adolescentes com o mundo social é difícil, envolve uma necessidade de aprovação e, ao mesmo tempo, uma necessidade de demarcação do outro, de individualidade. O processo que se desenvolve de maturação psicossocial é gradual e cria uma diferenciação notável entre esta etapa do ciclo de vida e a próxima, o adulto. O adolescente apresenta menos autonomia, uma maior sugestionabilidade, uma maior impulsividade e inadequada avaliação de riscos, comparativa a um adulto; a maior sugestionabilidade à aprovação social pode interferir negativamente no processo de decisão (Formosinho, Tabora Simões & Vale Dias, 2005), do mesmo modo, a diferença de perspetiva na avaliação das situações leva os indivíduos a envolverem-se mais frequentemente em atividades de risco, seja porque calculam mal a magnitude dos perigos, salientando as vantagens dos ganhos, seja porque são menos aptos para controlar os seus impulsos (Arnett, 1992; Furby & Beyth-Marom, 1990; Gardner, 1993, cit. in Formosinho, Tabora Simões & Vale Dias, 2005). Outra característica que diferencia os adolescentes, na tomada de decisão, dos adultos, é a dificuldade de avaliar as consequências das suas decisões a longo prazo, tornando-os menos prudentes quando se envolvem em alguma ação ou desenrolam relações interpessoais de carácter coercivo de pares (Formosinho, Tabora Simões & Vale Dias, 2005).

Um dos principais contextos de socialização dos adolescentes é a escola. A escola fornece um espaço de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades mas também um espaço lúdico e de interação social com os pares, as relações estabelecidas com estes criam oportunidades de ensaiar novas formas de gerir as emoções e afetos, de experimentar novos modos de relação e, por conseguinte, de adquirir novas competências socio-afetivas (Berndt, 1982; Soares, 1990; Soares & Campos, 1986, cit. in Formosinho, Tabora Simões & Vale Dias, 2005).

Na infância, os indivíduos passam a maior parte do seu tempo com adultos, ainda que frequentemente a escola, o seu tempo e os principais agentes de socialização e suporte resultam de

interações com adultos, principalmente os pais. Na adolescência essa situação muda, o grupo de pares surge como uma força de suporte, segurança individual e força de socialização, este permite a competição, a solidariedade, mas também a definição de limites e normas de convivência com os outros (Relvas, 2000). Mas o papel da família não é substituído pelos pares, a maior parte dos adolescentes move-se confortavelmente entre os dois grupos de gerações e os membros de cada grupo são, provavelmente, mais similares do que diferentes em valores e atitudes (Noller, 1991).

O grupo de pares aparece também como uma grande fonte de influência do comportamento, por vezes, com influências mais intensas que com qualquer outro tipo de indivíduos. Esta intensidade deve-se ao facto das relações entre pares serem horizontais, ou seja, as diferenças de poder entre os indivíduos são relativamente pequenas quando comparadas com os adultos (Sprinthall & Collins, 2011). Mas esta horizontalidade não faz com que a pressão de agradar e agir conforme as expectativas do grupo diminua, pelo contrário, principalmente no início da adolescência existe o desejo de pertencer a um grupo o que pode resultar na participação em comportamentos desviantes na necessidade de agradar e demonstrar que podem fazer parte de determinado grupo, que geralmente é de grande dimensão; para o meio da adolescência a necessidade de agir em conformidade com a pressão dos pares diminui e existe mais tolerância pelas diferenças individuais (Adams, 2005).

Tanto a família como os amigos servem de pontos de referência para a formação da identidade, enquanto os pais são a principal fonte de informação para o processo de decisão, o grupo de pares fornece um reforço através do grau de popularidade, estatuto social, prestígio e aceitação no geral (Adams, 2005).

O desenvolvimento do adolescente não se vai realizar nem à margem dos pais, nem à margem do grupo de pares, aberto a um processo em que a vinculação e a autonomia não se excluem, antes se complementam (Soares & Campos, 1988; Fleming, 1993, cit. in Formosinho, Taborda Simões & Vale Dias, 2005), o adolescente precisa de continuar a ter nos pais um ponto de referência fundamental (Paterson, Field & Prior, 1994; Soares, 1996, cit. in Formosinho, Taborda Simões & Vale Dias, 2005).

Os pais perdem o estatuto de omniscientes e onnipotentes, sendo agora chamados a entrar numa dinâmica relacional suscetível de garantir uma maior reciprocidade de estatutos (Youniss & Smollar, 1985, cit. in Formosinho, Taborda Simões & Vale Dias, 2005) e a ensaiar estratégias mútuas de poder e novos padrões de comunicação (Noller & Callan, 1990, 1991, cit. in Formosinho, Taborda Simões & Vale Dias, 2005).

2. Família

A família é um dos principais contextos de interação e socialização na vida de um indivíduo, este mantém-se por todo o ciclo de vida, ainda que o seu estatuto e as suas relações se possam alterar, a sua importância é constante. Os padrões de relação de diferentes domínios da família podem ser considerados como possíveis fatores de risco ou de proteção que podem afetar a adaptação e desenvolvimento de um indivíduo, nomeadamente a relação de pais e filhos (Steinberg, 2001, cit. in Cowan & Cowan, 2006).

As influências dos fatores familiares iniciam-se muito antes da adolescência, mas é neste período que se denotam as principais demarcações de diferenças entre os pais e os filhos; a procura pela independência dos filhos, a adaptação dos progenitores às mudanças físicas, cognitivas e psicossociais da adolescência e o processo gradual de perda de contexto principal para contexto dinâmico integrado com outros, como o grupo de pares, é gerador de conflitos e produz a necessidade de uma profunda alteração de papéis sociais e no seio da família.

No estudo de Tabora Simões e Lima (2001), as autoras concluíram que as conceções que os pais têm sobre o período da adolescência, também se revelam pertinentes na forma como a relação entre pais e filhos se desenrola; nomeadamente, reconhecem que a adolescência é um período marcado por mudanças físicas e psicológicas profundas, face às quais se torna necessário acionar alguns mecanismos de adaptação, e que estão perante um período de descoberta e experimentação no qual a conquista de autonomia se impõe a título de tarefa fundamental, considerando possível que se torne uma etapa de crise nas relações familiares.

O reconhecimento deste período como um de crise pode tornar todo o processo mais difícil e descaracterizado da sua natureza real, no entanto, esperar que seja uma etapa com diversas mudanças e estar preparado para as apoiar e agilizar pode resultar numa boa adaptação por parte de toda a família, e dar espaço para a experimentação necessária para o desenvolvimento da identidade pessoal do adolescente.

A relação entre o adolescente e os seus pais envolve um balanço delicado, com os pais a debaterem-se para exercer a quantidade exata de suporte e controlo, deixando espaço para o indivíduo explorar a sua autonomia (White & Renk, 2012); demasiado ou pouco suporte e controlo durante este período desenvolvimental pode relacionar-se a problemas de comportamento no adolescente (Simon et al., 1994, cit. in White & Renk, 2012).

Uma relação parental caracterizada por afeto, supervisão e suporte adequado e envolvimento na vida do adolescente ajuda o indivíduo a desenvolver-se com sucesso e ajuda-o a lidar com ambientes desafiantes (Frey, Ruchkin, Martin & Schwab-Stone, 2009).

O papel dos pais nesta fase é o de estar atento, de mobilizar sem dirigir, de apoiar nos fracassos e incentivar nos êxitos, ou seja, é estar com os adolescentes e respeitar cada vez mais a sua individualização (Sampaio, 1994, cit. in Relvas, 2000).

A forma como a parentalidade é exercida pelos progenitores é um dos fatores essenciais para o sucesso ou fracasso da relação pais/filhos, e estas práticas precisam sofrer alterações ao longo dos anos para se adaptarem às características dos filhos, mas também às dos pais e da própria estrutura e situação familiar. A parentalidade pode ser definida, segundo LeVine (1977, cit. in Pachter & Dumont-Mathieu, 2004), como tendo três objetivos globais: (1) assegurar a sobrevivência física e a saúde da criança/adolescente; (2) proporcionar um ambiente familiar que permita uma progressão com sucesso durante todas as etapas do desenvolvimento para assegurar a automanutenção da maturidade; (3) e, ensinar e servir de modelo das normas culturais e valores sociais.

As atividades de parentalidade são definidas como: aquelas que são especificamente objetivadas para a promoção do bem-estar da criança/adolescente, são aquelas que previnem a adversidade e qualquer ação que possa provocar dano à criança, e que promovem ações positivas que possam ajudar o desenvolvimento da criança, apropriadas à idade da mesma e à cultura (Hoghughí, 2004).

Reconhecem-se três dimensões de atividades de parentalidade que são necessárias para promover uma boa adaptação, nomeadamente: (1) o cuidado; (2) o controlo; (3) e, o desenvolvimento (Hoghughí, 2004). O cuidado compreende uma natureza física mas também uma natureza emocional e social do mesmo, importa garantir a sobrevivência da criança e disponibilizar comida, abrigo, entre outros, mas também, ao nível emocional, assegurar que é proporcionado à criança respeito enquanto indivíduo, um sentido de amor incondicional, oportunidades para correr riscos de aprendizagem e poder exercer o direito de escolha; um cuidado social adequado assegura que o indivíduo não é isolado dos seus pares ou de outras presenças adultas significativas. O controlo abrange uma variedade de atividades direcionadas com a definição e reforço de limites comportamentais, adequados à idade, nível de desenvolvimento do indivíduo e culturalmente apropriados. As atividades relativas ao desenvolvimento são conduzidas como o objetivo de concretizar o potencial do indivíduo, em todas as áreas de oportunidades, como a educação e o desporto; adicionalmente aos aspetos instrumentais existe a necessidade de permitir preferências pessoais e culturais, como o desenvolvimento de valores como a tolerância, sabedoria, coragem, justiça, respeito pelos outros, etc.

Importa perceber que a família não é só influenciada pelas práticas parentais, a família é um sistema de relações onde os seus intervenientes alteram as suas respostas de acordo com as necessidades e preocupações de todos os membros da família, tentando manter um equilíbrio; é este equilíbrio que pode ser perturbado nas alterações de contexto que acontecem durante a adolescência e que precisa ser repostado através do desenvolvimento de novas interações (Steinberg & Silk, 2002). A família pode ser definida como um conjunto de indivíduos que desenvolvem entre si, de forma sistemática e organizada, interações que lhe conferem individualidade grupal e autonomia (Relvas, 1997, cit. in Relvas, 2000), com o objetivo de criar e reconhecer um sentimento de pertença e a possibilidade de desenvolvimento e individualização de cada um dos seus membros (Relvas, 1996, cit. in Relvas, 2000).

A dinâmica nas relações familiares não deriva apenas da forma como os pais exercem as práticas de parentalidade, mas estas são muito importantes na caracterização do ambiente familiar e no tipo de relação que se estabelecem entre pais e filhos, e como podem condicionar ou facilitar o desenvolvimento de dimensões do comportamento.

2.1. Estilos e práticas educativas parentais

O desenvolvimento da personalidade associa-se, em parte, aos estilos e práticas educativas que são utilizados pelos progenitores, estas podem ser observadas como tendo duas dimensões gerais (Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst & Wilkinson, 2007): (1) suporte parental, que se refere ao grau de afeto positivo presente na relação de pais e filhos; (2) e, controlo, que se refere ao grau de rigor e padrões de comportamento expressados pelos pais em relação aos filhos. Estas dimensões variam na sua intensidade e podem ser também designadas em duas componentes básicas bipolares (Baldwin et al., 1949; Schaefer, 1959, cit. in Oliveira, 1994): (1) dedicação afetiva/amor vs. hostilidade/rejeição; (2) autonomia/independência vs. controlo/repressão.

Maccoby (1980, cit. in Oliveira, 1994) afirma que é difícil definir, avaliar e medir no que consiste a dimensão afetiva, o “calor” afetivo educativo, embora esta seja uma variável muito importante nas ações de parentalidade e para o desenvolvimento da criança, isto dado às diversas circunstâncias, intensidades e peculiaridades que a exprimem, sendo uma estrutura complexa de comportamento parental. Os sentimentos amorosos ou mais ou menos hostis podem variar de intensidade ou qualidade e acarretam consequências para o comportamento que a criança vai desenvolver, envolvem-se aqui a intensidade de amor e possível possessão, a afeição e centração na criança, a proteção e preocupação com o seu bem-estar físico e

psicológico; o amor pode ser excessivo não sendo hostil podendo criar uma dependência emocional (Lorr & Jenkins, 1953, cit. in Oliveira, 1994).

A dimensão de autonomia vs. controlo é de mais fácil avaliação do que a dimensão anterior, variando igualmente na sua intensidade e qualidade, a sua dificuldade principal passa pela definição de controlo, este pode ter vários significados, nomeadamente: restritividade, exigência, imposição coerciva de regras, interferência intrusiva nos planos e relações dos filhos, exercício arbitrário do poder (Oliveira, 1994). A forma como as regras são definidas e implementadas e como são punidos os desvios ao cumprimento das mesmas define o tipo de estilo que os pais utilizam na parentalidade, tal como as práticas educativas. Pode existir uma maior permissividade nas normas familiares, um controlo mais fixado e rígido ou a falta de estruturação total; tal como as práticas disciplinares podem ser bastante rígidas como o castigo físico ou chantagens emocionais ou mais flexíveis, utilizando castigos adequados ou tentativas de persuasão e explicação.

Enquanto a dimensão de amor vs. hostilidade pode ser mais facilmente explicada pelos estilos educativos, nomeadamente pela qualidade do ambiente familiar, pela harmonia ou desarmonia da estruturação da vida familiar; a dimensão de autonomia vs. controlo avalia-se mais facilmente pelas características das práticas parentais operacionalizadas pelos pais para garantir essa harmonia. Ainda que haja esta distinção de facilidade de explicação e avaliação, ambas as dimensões são características de estilos e práticas parentais educativas.

As práticas educativas referem-se às estratégias utilizadas pelos progenitores para atingir objetivos específicos em diversos domínios sob determinadas circunstâncias e contextos, por exemplo, o uso de explicações, punições ou recompensas (Hart, Nelson, Robinson, Olsen & McNeilly-Choque, 1998, cit. in Cecconello, De Antoni & Koller, 2003). O estilo parental refere-se ao padrão global de características da interação dos pais com os filhos em diversas situações, que geram um clima emocional (Darling & Steinberg, 1993, cit. in Cecconello, De Antoni & Koller, 2003). Os estilos educativos são entendidos como variáveis de carácter mais abrangente, relativamente constantes ao longo do tempo e das situações, no qual as práticas educativas mais específicas ganham expressão, de acordo com os valores e objetivos dos pais (Holden & Miller, 1999; Smetana, 1994, cit. in Miguel, Valentim & Carugati, 2009).

Schaefer (1959, cit. in Fleming, 1988) organiza os estilos educativos em função da sua posição em torno de duas dimensões ortogonais: amor vs. hostilidade e autonomia vs. controlo; este modelo encontra-se ilustrado na Figura 1. Da conjugação das duas dimensões podem-se observar práticas educativas referentes aos dois polos de estilos, por exemplo, exigência agressiva e autoritarismo, referentes a hostilidade/controlo.

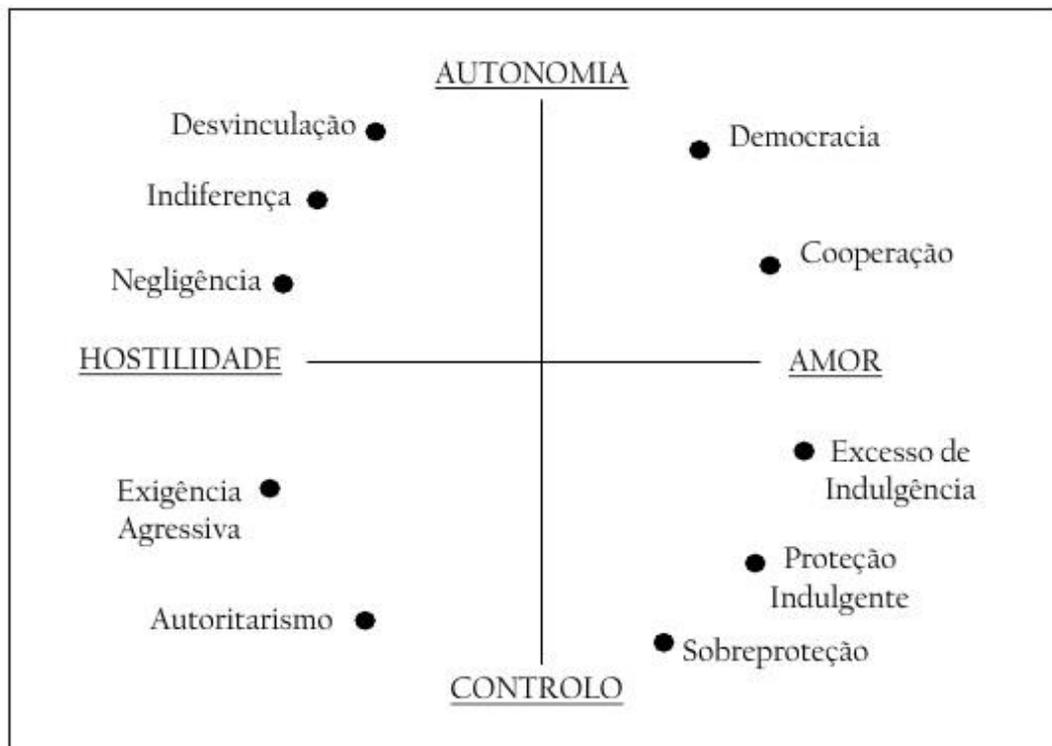


Figura 1 - Modelo de estilos parentais de Schaefer (1959) – Adaptado de Fleming, 1988

O autor chegou à conclusão que estas variáveis, referentes ao modelo, explicam uma grande parte da variância do comportamento social e emocional da mãe (o estudo apenas envolveu o progenitor do sexo feminino) em relação ao filho (Oliveira, 1994).

Conjugando as duas dimensões do modelo de Schaefer (1959, cit. in Oliveira, 1994), amor vs. hostilidade e autonomia vs. controlo, obtemos quatro estilos educativos em circular, nomeadamente: (1) democrático, na conjugação de autonomia com amor; (2) indulgente/permisivo/protecionista, na conjugação de controlo com amor; (3) autoritário, na conjugação de controlo com hostilidade; (4) e, negligente/indiferente/rejeitador, na conjugação de autonomia com hostilidade.

Segundo Fleming (1993, cit. in Maia, 2014) a dimensão de amor vs. hostilidade remete para a qualidade afetiva da relação com os pais e tem inerentes conceitos como a aceitação, proteção, calor afetivo, frieza emocional, rejeição total ou parcial; a dimensão autonomia vs. controlo remete para prática educativas parentais e tem inerentes conceitos como o autoritarismo, indução, punição.

Num dos seus primeiros estudos, Baumrind (1967, cit. in Miguel, Valentim & Carugati, 2009) avaliou a interação que os pais estabeleciam com os filhos em quatro dimensões de comportamento: (1) controlo parental, a orientação da atividade da criança para os objetivos

exigidos; (2) exigências de maturidade, as pressões para que a criança tivesse um desempenho de acordo com as suas aptidões; (3) clareza de comunicação, o uso da explicação para obter obediência e receptividade às opiniões e sentimento da criança; (4) e, afeto, expressão de amor e envolvimento com a criança. Posteriormente, a autora, na mesma direção de Schaefer mas com combinações diferentes, também situou os estilos educativos parentais em duas dimensões ortogonais, nomeadamente, a capacidade de resposta às solicitações dos filhos vs. as atitudes de exigência (Baumrind, 1973, 1977, cit. in Oliveira, 1994). Na Figura 2 podemos observar o modelo de comportamento que se altera conforme a intensidade e combinação de cada uma das dimensões.

<u>RESPOSTA</u>	<u>EXIGÊNCIA</u>		
	Alta	Média	Baixa
Alta	Autoritário-recíproco	Democrata	Permissivo
Média	Exigente	Indiferenciado	Não diretivo
Baixa	Autoritário-punitivo		Rejeitador - negligente

Figura 2 - Modelo de estilos parentais de Baumrind (1973, 1977) - Adaptado de Oliveira, 1994

A partir das conclusões dos seus estudos, Baumrind elaborou quatro tipos de estilos relativos à forma como os pais exigiam a satisfação dos seus pedidos e quanto de afeto e aceitação punham na relação com os filhos: (1) autoritário-punitivo; (2) autoritário-recíproco; (3) permissivo; (4) rejeitante-negligente.

O estilo autoritário-punitivo caracteriza-se pela manifestação de poder por parte dos pais e por reduzidos níveis de apoio, envolvimento e comunicação bidirecional (Miguel, Valentim & Carugati, 2009); os pais são controladores, rígidos e severos no exercício da disciplina, fomentando o respeito e obediência à autoridade, a tonalidade emocional da relação pais/filhos é fria (Fleming, 1988); a vida familiar é centrada nos pais que monopolizam o poder de decisão, modelando os comportamentos dos filhos, os castigos são automáticos quando a norma é infringida ou quando há tentativas de independência ou rebelião (Oliveira, 1994).

No estilo autoritário-recíproco existe diálogo entre pais e filhos, é exigido o respeito pelas regras mas estas podem ser flexíveis, podendo as infrações serem objeto de sanções apropriadas (Oliveira, 1994); ainda assim os pais estabelecem limites e expectativas claras e firmes quanto

ao comportamento dos seus filhos, a tonalidade emocional é geralmente quente e de aceitação (Fleming, 1998); os pais conjugam elevados níveis de controlo com envolvimento, cuidado, democracia e comunicação aberta, é frequente solicitar a opinião dos filhos, bem como facultar-lhes as explicações e os motivos das punições aplicadas (Miguel, Valentim & Carugati, 2009).

Nas famílias de tipo permissivo os pais fazem poucas ou nenhuma exigências aos filhos, não impõem normas nem restrições ao seu comportamento, utilizam a persuasão como base para a aceitação dos seus pedidos (Fleming, 1988). Caracteriza-se por um comportamento não punitivo e de aceitação perante os impulsos, ações e vontades da criança, permitindo que a mesma autorregule as suas próprias atividades, não exercem controlo e não incentivam a obediência a padrões de comportamento estabelecidos; os pais exercem comportamento de afeto e de resposta às necessidades da criança sem que sejam estabelecidas restrições comportamentais (Miguel, Valentim & Carugati, 2009).

O estilo rejeitante-negligente representa pais que não exigem responsabilidade aos filhos mas também não encorajam a independência, nestas famílias os progenitores são frios, inacessíveis, indiferentes, centrados neles mesmos, e não fornecem à criança os estímulos afetivos que necessita. Existe o recurso a meios disciplinares duros, castigos ou pressões para evitar que o comportamento do filho perturbe o seu comodismo (Oliveira, 1994).

A investigação tem mostrado, de forma geral, que os estilos parentais estão relacionados com diversos aspetos de desenvolvimento dos adolescentes, sendo o estilo autoritário-recíproco apontado como o mais vantajoso e aquele que melhor promove um desenvolvimento equilibrado (Baumrind, 1971; Clémence, 2007; Clémence et al., 2005; Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Milevsky, Schlechter, Netter & Keehn, 2007; Steinberg, 2001; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994, cit. in Miguel, Valentim & Carugati, 2009).

Baumrind (1967, cit. in Sprinthal & Collins, 2011) chegou à conclusão que a autoconfiança, o autocontrolo, a curiosidade e a satisfação são aspetos presentes em maior grau nas crianças oriundas de famílias de tipo autoritário-punitivo, em contrapartida, as que pertencem a famílias autoritárias-punitivas são submissas, dependentes, pouco responsáveis e sem objetivos definidos; as crianças das famílias permissivas, embora autoconfiantes e independentes enquanto pequenas, demonstram menos responsabilidade em termos sociais e são menos orientadas para a realização.

Elder (1963, cit. in Fleming, 1988) analisou a relação do grau de legitimação do poder parental dado pela frequência de explicações das normas dos pais aos adolescentes e enquadrou-os em três níveis de poder parental, caracterizado por três tipos de interação: (1)

autocrático, onde os pais não permitem que o adolescente expresse as suas posições face a assuntos que têm a ver com o seu comportamento, nem lhe permitem qualquer forma de regulação do seu próprio comportamento; (2) democrático, onde o adolescente é encorajado a participar na discussão de assuntos relevantes para o seu comportamento, embora a decisão final seja sempre tomada ou aprovada pelos pais; (3) e, permissivo, onde o adolescente tem mais influência do que os próprios pais na tomada de decisões sobre assuntos que lhe dizem respeito. Os resultados dos seus estudos demonstraram uma maior autonomia nos adolescentes que provêm de famílias onde os pais são, simultaneamente, permissivos ou democrático e dão explicações como forma de legitimação do seu poder. Os adolescentes pertencentes a famílias democráticas eram mais autoconfiantes e independentes, e quanto mais respeito havia pelas opiniões do adolescente e os pais se esforçavam para motivá-lo a debater e explicar as suas decisões, maior era a vontade deste de querer ser como os progenitores e maior tendência mostravam para escolher amigos e atividades que fossem aprovados por eles (Elder, 1963, cit. in Sprinthall & Collins, 2011).

A forma como os progenitores usam do poder e da autoridade que lhes é cedida pelo seu papel social e familiar afeta o desenvolvimento da autonomia do adolescente e ensina-o a lidar com as situações futuras de formas diferenciada, que o podem beneficiar ou prejudicar nas relações interpessoais. Outra influência do ambiente familiar relaciona-se com a exploração da identidade, com o espaço emocional que os pais dão para os adolescentes formarem a sua identidade.

Newman e Murray (1983, cit. in Noller, 1991) percecionam o uso do poder por parte dos pais na família como um determinante crucial para a vontade do adolescente de se envolver na exploração da identidade, a forma como os pais utilizam o poder coercivo é particularmente importante (Figura 3).

Adolescentes que são educados por progenitores autoritários e coercivos demonstram características como: (1) menos probabilidade de se envolver em alternativas de exploração da identidade; (2) mais probabilidade de adotar padrões morais externalizados, em vez de internalizados; (3) probabilidade de ter uma autoestima e autoconfiança baixas; (4) probabilidade de ter problemas para utilizar o seu próprio discernimento como guia de comportamento; (5) dificuldades em vários aspetos da autonomia por terem um senso da sua própria identidade menos desenvolvido; (6) probabilidade de serem menos confiantes sobre as suas capacidades e ficarem mais suscetíveis a pressões de pares porque aprenderam a depender de fontes de aprovação e orientação externas (Noller, 1991).

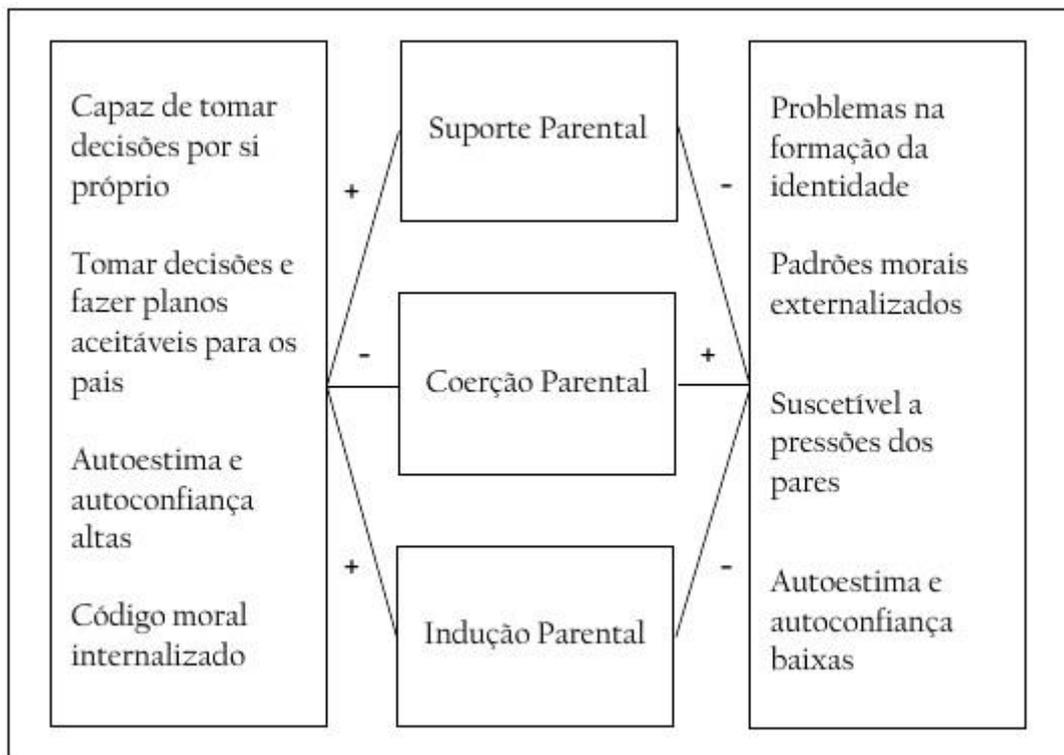


Figura 3 - Efeitos dos estilos parentais de Newman & Murray (1983) - Adaptado de Noller, 1991

Os adolescentes com pais que adotaram um estilo de parentalidade indutivo/democrático são capazes de tomar as suas próprias decisões e formular planos apropriados, no entanto também tomam decisões que são mais satisfatórias para os pais; ambientes familiares democráticos tendem a produzir adolescentes que se identificam fortemente com os seus pais e que internalizaram as regras e valores dos progenitores (Noller, 1991).

Todas as práticas educativas carecem de um princípio de equilíbrio, muita demonstração de amor pode ser prejudicial, tanto como, demasiado controlo parental ou práticas disciplinares não adequados à idade do indivíduo ou como punição extrema. Existe a necessidade de suporte parental para o adolescente conseguir atingir o seu desenvolvimento adequado e sentir-se seguro aquando das suas explorações de identidade e planeamento do futuro. Pais que negligenciam os sentimentos dos filhos ou que os rejeitam emocionalmente abrem caminho a desequilíbrios futuros no desenvolvimento emocional dos adolescentes e, sendo esta uma etapa de estabelecimento de muitas outras relações interpessoais, esta falta de afeto parental pode determinar a forma como se relacionam com os pares e outros adultos, procurando afeto positivo nos outros, por vezes da forma errada.

Ainda relativo à dimensão de amor podemos reforçar o princípio de equilíbrio ao introduzir o estudo de Rohner e Rohner (1980, cit. in Yahav, 2006) sobre a aceitação/rejeição

parental; a rejeição parental é manifestada tipicamente em três tipos de comportamento: (1) carência de afeto e “calor” parental; (2) manifestação de hostilidade e agressividade; (3) e, falta de atenção ou negligência emocional. Crianças que se sentem rejeitadas pelos seus pais evidenciam maiores níveis de hostilidade e agressividade, dependência, independência defensiva, instabilidade emocional e baixa autoestima (Palmer & Hollin, 2000; Rohner & Britner, 2002; Russ et al., 2003; Barnow et al., 2005, cit. in Yahav, 2006). No reverso, a aceitação parental na adolescência, surge positivamente associada à realização escolar e à adaptação escolar, estando estes mais orientados intrinsecamente para a aprendizagem (Pallock & Lamborn, 2006; Pelegrina et al., 2003, cit. in Soares & Almeida, 2011), em consequência, percebem apoio parental como suporte para a realização das suas competências.

O controlo excessivo de um progenitor pode ser justificado pelo mesmo como forma de proteção, mas quando essa é excessiva pode acarretar problemas de adaptação para a criança, esta superproteção, de acordo com Levy (1970 cit. in Yahav, 2006) pode incluir comportamentos como: (1) um grau elevado de contato físico e social com a criança; (2) uma preocupação excessiva sobre a criança; (3) prevenção de comportamento independente por parte da criança; (4) e, permissividade excessiva, em alguns casos. O autor refere que, quando os pais são superprotetores, o balanço emocional da criança pode ser prejudicado, porque a criança sente-se rejeitada e sem capacidades. Parker (et al., 1979) refere que este tipo de proteção pode ser entendido pela criança como controladora, intrusiva e infantilizada, opondo-se à permissão de independência e autonomia.

Tal como o controlo e proteção têm de ser adequados e moderados, a imposição de regras deve ser razoável e deve ser adaptada à idade do indivíduo, as normas vigentes no ambiente familiar quando o indivíduo era uma criança não podem ser as mesmas quando se dá a passagem para a adolescência, se essa adaptação não for realizada corre-se o risco do adolescente não conseguir integrar em inúmeras situações sociais e desenvolver um conceito do mundo em seu redor, e dele mesmo, fora da norma e com consequências para o seu progresso no ciclo vital. Igualmente, as características das punições às desviâncias de comportamento têm de ser corrigidas, a forma de resolver conflitos torna-se mais desafiante nesta etapa e existe uma maior incidência de desafios entre os pais e os filhos. Nos adolescentes, em oposição às crianças mais novas, métodos disciplinares de demonstração de poder ou punição físicas não são recomendados (Baumrind, 1968, cit. in McKenry, Price-Bonham & O'Bryant, 1981), deve-se sim recorrer ao uso da razão verbal, explicar as razões da punição e discutir as causas do comportamento que levou à punição.

A influência da família não se esgota pelos estilos e práticas educativas que são utilizadas pelos progenitores, seja pela dimensão do amor vs. hostilidade, seja pela dimensão da autonomia vs. controlo, as mudanças na relação de pais-filhos que acontece na adolescência também se relaciona com características individuais e da estrutura da própria família e do seu contexto cultural e social. As alterações físicas, cognitivas e psicossociais que decorrem na adolescência requerem uma reestruturação familiar e da forma como o papel do indivíduo é percebido pela sociedade mas também pelos pais, existe a necessidade de adaptar o adolescente às mudanças mas também de os pais aceitarem as mesmas.

2.2. A relação do adolescente com os pais

As atmosferas familiares estudadas pelos autores demonstram as diversas práticas e estilos que os pais utilizam na relação com os filhos, sejam elas caracterizadas por afeto positivo ou por um ambiente hostil e agressivo, sejam qualificadas por um controlo rígido ao impor regras desadequadas ou pela possibilidade que dão ao adolescente para desenvolver a sua autonomia.

Ainda que a adolescência seja muitas vezes designada como um período de crise e rebelião contra os pais, a maior parte dos adolescentes desenvolve uma relação calorosa, positiva e baseada no respeito mútuo com os pais (Hill, 1980; Rutter, 1989, cit. in Sprinthall & Collins, 2011).

O equilíbrio estabelecido na família pelos seus membros antes da adolescência pode ser perturbado pelas tarefas desenvolvimentais associadas com este período, a relação do adolescente com os pais pode sofrer perturbações mais ou menos disruptivas do funcionamento familiar.

2.2.1. As transformações dos adolescentes e as alterações familiares

Uma das principais alterações desenvolvimentais na adolescência é o início da puberdade, a maturação física e sexual afeta profundamente a forma como os adolescentes se identificam consigo mesmos e a forma como são vistos e tratados pelos outros, incluindo os pais; as alterações biológicas na puberdade causam mudanças na autoimagem do adolescente, o que pode afetar a forma como este se comporta na relação com os pais, por outro lado, a maturação física leva a alterações na aparência que resultam num tratamento diferente por

parte dos progenitores (Leffert & Petersen, 1996; Steinberg, 1988, cit. in Steinberg & Silk, 2002). Por outro lado, a alteração hormonal que ocorre na puberdade é associada com o aumento do afeto ou humor negativo, este varia muito na sua intensidade e pode surgir como um problema para os pais e na relação familiar, com os pais a terem de se adaptar a estas novas mudanças constantes de humor e a terem de reavaliar as suas reações relativas ao comportamento dos filhos; a mudança que ocorre reflete-se no aumento de atitudes negativas, como o conflito, reclamações e irritação, e, em alguns casos, na diminuição de atitudes positivas, como o suporte, o sorrir e o rir (Flannery, Torquati & Lindemeier, 1994; Holmebeck & Hill, 1991a, cit. in Steinberg & Silk, 2002).

Existem diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino nas consequências observadas da puberdade relativamente à relação com os pais, tal como o género do progenitor e as atitudes que tomam face aos conflitos associados ao desenvolvimento da puberdade. Um estudo de Steinberg (1981, cit. in Sprinthall & Collins, 2011) examinou diálogos entre jovens adolescentes do sexo masculino e os seus pais em situações de resolução de problemas e documentou as formas pelas quais a interação familiar se altera à medida que os filhos vão evidenciando as transformações da puberdade. O autor verificou que os rapazes, que se encontravam a meio da pubescência, submetiam-se à figura materna com menos frequência do que antes deste período, tal como as interrompiam frequentemente e que estas procediam da mesma forma, ambos davam menos explicações para sustentar as suas opiniões e como consequência a interação familiar tinha-se tornado mais contenciosa e rígida, por outro lado as figuras paternas serviam muitas vezes para equilibrar e corrigir as dificuldades entre as mães e os filhos; antes da puberdade as opiniões de ambos os progenitores eram dominantes, após a puberdade observou-se que as interações tornaram-se mais flexíveis e responsáveis, e a influência dos filhos na tomada de decisão era maior, chegando, em alguns casos a ser superior à da mãe mas nitidamente inferior à dos pais (Sprinthall & Collins, 2011).

Noutra investigação (Hill et al., 1985, cit. in Sprinthall & Collins, 2011), onde se estudou as alterações em famílias com adolescentes do sexo feminino com relação ao aparecimento da menarca e as suas consequências na interação familiar concluiu-se que, as raparigas que experienciaram a menarca muito recentemente, mostravam uma maior tendência, relativamente às raparigas do período pré-menarcal, para resistir às regras e padrões familiares e para percecionarem falta de aceitação por parte da figura materna, no oposto, as mães destas adolescentes eram mais propensas a sentir que as filhas não estavam suficientemente envolvidas nas atividades familiares; as raparigas que já tinham experienciado o início da

menarca há mais tempo pareciam ter passado a viver de acordo com o padrão de relacionamento familiar não muito diferente do existente antes da menarca.

Estes estudos demonstraram que ambos os sexos passam por um período mais conflituoso no início da pubescência, quando ocorrem as maiores mudanças, no entanto, ao contrário dos rapazes, a influência das raparigas no processo de tomada de decisão familiar não aumenta com o desenrolar da puberdade (Sprinthall & Collins, 2011).

As implicações das modificações dos adolescentes para a relação familiar e para os pais não se circunscrevem às mudanças físicas, o desenvolvimento da capacidade dos adolescentes para a compreensão das relações e dos processos de pensamento pode igualmente perturbar o funcionamento da família como sistema. Com a maturação cognitiva, os adolescentes começam a ter capacidade de produzir um pensamento abstrato, de pensar sobre os outros e sobre situações que posteriormente não se colocavam, com isto, colocam nas interações com os pais novos argumentos, decisões e desafios que podem discutir a estabilidade prévia. Esta nova forma de pensar acarreta também a necessidade do adolescente ser ouvido e achar que deve ter mais palavra nas decisões familiares e que deve ser tratado mais como um adulto do que como uma criança.

Os adolescentes começam a ver as convenções sociais e padrões morais de forma subjetiva e durante este período as certezas absolutas e as regras tendem a ser questionadas, este questionamento e tentativas de contornar as regras é constante motivo de conflito com os pais. Surgem discussões sobre situações que para os progenitores são problemas de certo ou errado de acordo com as convenções sociais, mas que para os adolescentes, são problemas de escolha pessoal, como a hora de chegada a casa; Smetana (1988a, 1988b, 1989; Smetana & Asquith, 1994; Yau & Smetana, 1996, cit. in Steinberg & Silk, 2002) acredita que o conflito entre pais e filhos se deve mais sobre a definição do problema do que sobre o problema em si, ou seja, se é uma questão de costume social ou se é uma questão de escolha pessoal.

O reconhecimento de que os pais não sabem tudo e que são falíveis, ideia que é seguida na infância, acarreta uma constante luta pela autoridade, com os adolescentes a chegarem à conclusão que os pais não podem ser sempre a autoridade máxima e que eles são competentes para tomarem as suas próprias decisões. A alteração do modo de pensar dos adolescentes sobre os pais e o relacionamento entre pais e filhos pode exercer alguma influência no seu comportamento para com eles e nas atitudes e convicções que têm da conduta dos mesmos; resistir, por exemplo, a conselhos ou avisos dos pais, talvez traduza em parte a convicção dos adolescentes de que eles sabem mais do que os próprios pais sobre a situação em causa (Sprinthall & Collins, 2011).

O aumento das responsabilidades, independência e liberdade que acompanham a transição da infância para a adolescência e posterior adultez, combinados com a obtenção de uma aparência física adulta e uma capacidade de pensamento hipotético, leva os adolescentes a sentir que devem ser tratados mais como adultos, no entanto, os pais podem não estar preparados para conceder a autonomia que eles procuram e exigem, levando a conflitos sobre as regras, regulamentos e direitos (Steinberg & Silk, 2002).

Mas as tarefas desenvolvimentais, e as suas consequências, não são os únicos motivos de disrupção na relação familiar, a crescente necessidade de expandir os contextos sociais, especialmente com a integração do grupo de pares, pode criar dificuldades nas relações familiares, os progenitores nem sempre estão dispostos a conciliar a sua relação parental com as relações horizontais dos amigos, podendo achar que têm de concorrer com eles pela atenção dos filhos. Ainda que os pais permaneçam como uma influência muito importante, os pares começam a ocupar o lugar da família em domínios que antes eram exclusivos dos pais, podendo ocupar o lugar de confidentes, darem conselhos e influenciar comportamentos e atitudes (Steinberg & Silk, 2002). A perda da monopolização dos pais sobre quase todos os domínios de influência do adolescente pode ser um fator de conflito e destabilização da relação, tal como a impossibilidade dos pais escolherem os amigos.

Investigadores interessados em identificar mudanças na relação entre pais e adolescentes focaram-se principalmente em três dimensões abrangentes: (1) autonomia, a medida em que o adolescente está sob o controlo dos pais; (2) harmonia, a medida em que a relação é amorosa, a existência de envolvimento emocional; (3) e, conflito, a medida na qual a relação é contenciosa e hostil (Steinberg & Silk, 2002).

A procura pela autonomia é um dos pilares do desenvolvimento que podem descrever a fase da adolescência, esta tentativa de separação da família não é tanto como uma separação física ou emocional mas uma concessão de certos comportamentos e direitos por parte dos pais aos adolescentes. A autonomia pode ser definida como a habilidade para dirigir a própria vida, para definir metas, sentimentos de competência e habilidade para regular as próprias ações (Noom, 1999, cit. in Reichert & Wagner, 2007). Adquirir autonomia própria associa-se à necessidade de alguma independência, ainda que maior parte das vezes não se verifique a independência e emancipação a nível económico e físico.

Em termos familiares, a aquisição da independência inclui o ajustamento de sentimentos e comportamentos dos diversos membros da família, mas também se refere à afetividade e à capacidade de assumir valores, juízos e decisões próprias (Relvas, 2000)

Os pais representam um papel importante no processo de aquisição da autonomia, não só permitindo ao adolescente a expressão das suas opiniões, sem abdicarem das suas próprias ideias e valores, como também facilitando-lhe o “treino” desta capacidade, encorajando-o a que o faça e estimulando-o a considerar aspetos adicionais e pontos de vista alternativos para as situações (Relvas, 2000).

De acordo com Noom, Dekovic e Meeus (1999, Reichert & Wagner, 2007), podem ser definidos três níveis de autonomia que o adolescente pode atingir: (1) cognitiva, que se refere à percepção de metas pelo exame das oportunidades e desejos, evidencia-se quando os adolescentes são capazes de pensar sobre os seus atos; (2) funcional, que se refere à percepção de estratégias pelo exame do autorrespeito e controlo, a capacidade de tomar decisões e tratar dos próprios assuntos sem a ajuda dos pais, é alcançada quando os adolescentes são capazes de encontrar meios para atingir as suas metas; (3) e, emocional, que se refere aos processos de independência emocional dos pais e dos pares, evidencia-se quando o jovem sente confiança em definir as suas metas, independente dos desejos dos pais ou dos amigos.

Uma boa relação familiar nesta etapa pode depender, em parte, de cedências de parte a parte em questões relacionadas com autonomia e controlo parental; relações familiares tensas parecem estar relacionadas com falta de autonomia, em de com a sua presença (Bomar & Sabatelli, 1996, cit. in Steinberg & Silk, 2002).

Na transição para a adolescência a ideia sobre o que os pais são e o acordo com as suas ideias pode mudar, mas o afeto positivo, o amor e o respeito não parece ser alterado; relações que já se caracterizavam por próximas e de carinho mútuo permanecem assim, apenas a forma de expressar os sentimentos pode sofrer alguma alteração, tal como a existência de conflitos pode diminuir a sua frequência. As perturbações na harmonia familiar podem ser mais associada a um distanciamento físico e da expressão de afeto mas não à perda de sentimentos ou de envolvimento emocional.

A diminuição da proximidade entre pais e filhos é mais expressada pela maior necessidade de privacidade do adolescente e da diminuição da expressão de afetos fisicamente, ao contrário a uma perda de amor ou respeito entre ambos (Montemayor, 1983, 1986, cit. in Steinberg & Silk, 2002). O início da puberdade parece aumentar o distanciamento entre pais e filhos mas esta intimidade volta a estabelecer-se, em parte, durante a adolescência e principalmente no final da mesma.

Ainda que alguns adolescentes tenham conflitos interpessoais com alguma seriedade com os seus pais que podem alterar a relação, a maior parte dos adolescentes sente-se próximo dos seus pais, respeita as suas ideias e opiniões, sentem que os pais os amam e se preocupam com

eles, e têm um grande respeito pelos progenitores como indivíduos (Public Agenda, 1999; Steinberg, 2001, cit. in Steinberg & Silk, 2002).

O conflito entre pais e filhos é inevitável, mas este deve ser em quantidade razoável e, relacionado com regras e direitos, não intenso e frequente, este não é visto como a norma. O conflito reflete o embate entre os pontos de referência definidos pela família, que incluem, a forma como estes foram integrados pelo sistema, as normas e valores sociais e culturais, e as regras que a geração mais nova vai contruindo ou os valores pelos quais vai optando; na diferença e desacordo de opiniões e visões do mundo é que se vai construindo a identidade dos adolescentes (Relvas, 2000).

A maior parte dos conflitos geram-se pela regulação de poder, poder definido como a influência relativa a cada membro da família na processão de uma atividade (Benoit et al., 1988, cit. in Relvas, 2000). O exercício da autoridade dos pais não pode ser confundido com repressão e excesso de controlo sobre os filhos, a autoridade deve ser regulada, flexível e adaptável para dar espaço a todos os membros para expressarem a sua vontade, não a imporem.

Smetana (1987, cit. in Relvas, 2000) conduziu um estudo onde tentou perceber como os pais e filhos definem e delinham áreas de poder e autoridade e considerou quatro domínios: (1) referente a convenções, a comportamentos julgados na base do acordo mútuo como informar os pais sobre os lugares aonde se vai; (2) referente a atos morais, julgados na base do respeito por princípios universais como não tirar dinheiro aos pais; (3) pessoal, julgado na base da discriminação individual como dormir até mais tarde no fim de semana; (4) e, misto entre convenções e pessoal, como o tipo de roupa que se usa ou a arrumação do quarto. Os resultados revelaram que os pais e os filhos estão de acordo quanto à legitimidade do exercício da autoridade parental sobre temas convencionais e morais, no entanto, em relação aos domínios pessoais e mistos, os pais consideram que deve ser da sua jurisdição e os filhos consideram que deve ser de sua vontade e decisão. O conflito gera-se na tentativa de conciliar a autoridade dos pais com a vontade de decisão dos filhos sobre situações que se apresentam como novas para a família.

Outra possibilidade de conflito são as expectativas que se criam previamente sobre o período da adolescência, uma criança pode entrar na adolescência consciente que este vai ser um período de maior liberdade, já os pais podem ver esta etapa como uma que necessita de mais controlo, estas diferenças de expectativas desenvolvimentais estão associadas com mais conflito na relação entre pais e filhos (Dekovic, Noom & Meeus, 1997, cit. in Steinberg & Silk, 2002). O confronto de expectativas e a percepção que estas podem não corresponder totalmente à verdade, cria discussões e desilusões que podem não ser totalmente resolvidas sem que haja

discórdia nas relações familiares, estas são maiores e mais frequentes no início da adolescência, com o tempo as visões começam a convergir e a criar menos desacordo (Collins, Laursen, Mortensen, Lebkker & Ferreira, 1997, cit. in Steinberg & Silk, 2002).

As disrupções no ambiente familiar nem sempre são exclusivamente derivadas de características da adolescência, os pais, como indivíduos, operam uma grande importância no equilíbrio das relações, os seus problemas pessoais e as suas visões sobre a sua vida, podem influenciar a forma como interagem com os seus filhos, a própria idade dos progenitores pode ser um fator. A maior parte dos adultos têm de lidar com as mudanças da adolescência dos filhos quando estão a entrar na meia-idade, um período que, por si só, já tem os seus desafios e conjugado com as lutas de poder com o adolescente pode ser determinante para a disrupção total da família. As responsabilidades crescentes, as possíveis mudanças no local de trabalho, a chegada da menopausa no caso das mulheres e alguma deterioração de capacidades são algumas das mudanças que os pais se deparam nesta etapa da vida deles, evidências sugerem que o período que se aproxima dos quarenta anos pode ser potencialmente difícil para os adultos e com fatores de preocupação acrescidos (Farrell & Rosenberg, 1981; Levinson, 1978, cit. in Steinberg & Silk, 2002).

Ambos os períodos descritos são caracterizados por crises psicológicas de tentativa de enquadramento e com possíveis mudanças do senso de identidade pessoal. Enquanto os adolescentes entram numa época de maturação física e sexual e num período que a sociedade define como um onde os indivíduos são mais atraentes fisicamente, os pais começam a ter preocupações sobre os próprios corpos, sobre a sua capacidade de reprodução e o seu nível de atratividade; outro aspeto relaciona-se com a visão sobre o futuro, enquanto os filhos conseguem finalmente ter noção de um futuro ao perceberem que têm uma vida inteira pela frente e possibilidades ilimitadas, os pais começam a vislumbrar a sua mortalidade e a limitação de tempo, onde muitos dos sucessos já se realizaram e algumas aspirações não foram cumpridas (Gould, 1972, cit in. Steinberg & Silk, 2002).

Os pais de adolescentes são muitas vezes confrontados com mudanças pessoais desenvolvimentais que afetam a sua função de parentalidade, e ser pai de um adolescente é dos maiores desafios que se operam. A constante comparação de um começo de vida do filho e as limitações que se colocam à sua própria vida podem exacerbar os conflitos entre ambos.

Com a sociedade moderna a evoluir tão depressa, as diferentes gerações encontram muitas diferenças entre si, cada geração encontra-se num contexto cultural e histórico com normas de compreensão do mundo diferentes, com isto, os pais encontram dificuldade em prover direções para a nova geração; os pais não podem modernizar o seu pensamento porque

é produto de um passado histórico, a sua personalidade está fixada e mudar seria afirmar que as experiências passadas são insignificantes, o que geralmente é visto pelos filhos como conservador e cria uma dicotomia sobre a realidade social promovendo o conflito (Adams, 2005).

Ainda que a maior parte das famílias experienciem a adolescência de formas similar, a qualidade da relação de pais-filhos difere de família para família devido às suas características individuais, como a estrutura da família e o contexto cultural.

2.2.2. As diferenças individuais

Os progenitores formam uma díade complexa que interage com os filhos, estabelece regras de parentalidade e contribui muito para o equilíbrio familiar, mas, ainda que os pais não sejam uníssonos em todas as suas ações e não deixem de ser indivíduos com as suas características próprias, as práticas educativas exercidas tendem a ser similares entre ambas as figuras parentais (Coley et al., 2008, cit. in Meunier, et al., 2011; Meunier, et al., 2011).

Mas os adolescentes não percebem as atitudes dos pais de forma idêntica, a diferença de idades e de género concretizam diferentes ideias sobre a forma como encaram cada progenitor e as suas atitudes.

No estudo de Fleming (1988) a autora concluiu que os adolescentes percebiam uma média muito maior de amor que de hostilidade, demonstrando uma maioria de ambientes familiares harmoniosos, e percepções moderadas tanto de autonomia como de controlo, revelando um balanço entre ambas. No entanto, o sexo masculino demonstrou sentir mais controlo por parte dos progenitores, do que o sexo feminino, e ambos sentiram encorajamento para prosseguir a autonomia; este sentimento de controlo que os adolescentes perceberam vai diminuindo com a idade e a autonomia vai aumentando. A autora também concluiu que os adolescentes mais velhos percebiam menos amor do que os mais novos e que os níveis de intensidade de hostilidade não se alteram com a idade. Num estudo similar ao de Fleming, de Maia (2014), os rapazes perceberam valores mais elevados, tanto de autonomia como de controlo, e não houve diferenças substanciais na percepção dos sexos relativas ao amor e hostilidade.

Outros estudos sobre as diferenças de idade revelam que no decorrer da adolescência, com o aumento da idade, a percepção de controlo e autoridade por parte dos progenitores vai diminuindo, tal como a percepção de suporte parental (Goede, Branje & Meeus, 2009; Ducharme et al., 2006, cit. in Soares & Almeida, 2011). A percepção de suporte parental tende a diminuir

com o avançar da adolescência, em particular da fase inicial para a fase intermédia da adolescência (Helsen et al., 2000; Meus et al., 2005, cit. in Soares & Almeida, 2011).

As diferenças entre géneros são mais inconclusivas, há estudos que apresentam diferenças entre o suporte parental mas apenas na fase final da adolescência (Furman & Buhrmester, 1992 cit. in Soares & Almeida, 2011) e outros que não encontram diferenças de género em qualquer fase da adolescência (Moreira, 2008; Meeus et al., 2005; Helsen et al., 2000, cit. in Soares & Almeida, 2011). Sobre aceitação vs. monitorização parental parecem existir dados mais consistentes, com as raparigas a percecionarem maiores níveis de exigência e controlo do que os rapazes (Costa, 2000; Ducharme et al., 2006, cit. in Soares & Almeida, 2011).

As diferenças relacionais dentro da complexidade do contexto familiar não se associam apenas a fatores inerentes à relação entre os membros que compõem a estrutura familiar, existem estímulos ambientais, culturais, sociais e académicos que podem determinar características da relação dos adolescentes com os pais.

O grupo cultural onde a família se insere define grande parte dos seus comportamentos parentais considerados como a norma do mesmo. Ogbu (1999, cit. in Pachter & Dumont-Mathieu, 2004) define a cultura como a forma adaptativa de vida de um indivíduo que contém seis componentes: (1) o modo usual de comportamento; (2) as premissas, expectativas, e emoções que acompanham os comportamentos usuais; (3) os artefactos ou objetos que têm significados para as pessoas; (4) as instituições económicas, políticas, religiosas e sociais; (5) os padrões de relações sociais; (6) e, a moldura cultural de referência, ou seja, como as pessoas falam, pensam, se relacionam com os outros, e as suas ambições. O coletivo de indivíduos de uma determinada cultura partilha crenças, práticas, ideais, valores, tradições e comportamentos (Pachter & Dumont-Mathieu, 2004). O padrão de relações de cada cultura pode determinar a forma como os pais estabelecem a relação com os filhos, tal como a determinação das práticas de parentalidade utilizadas e as expectativas e valores pelo que se vão reger na sua dinâmica. Nas sociedades ocidentais os pais tendem a dar mais liberdade aos filhos à medida que vão crescendo e, cada vez mais, existe menos distinção entre os filhos do sexo masculino e do sexo feminino; nas sociedades não ocidentais os pais tendem a controlar os filhos até mais tarde e a rapariga, por norma, é mais reprimida (Oliveira, 1994).

As especificidades do estatuto social de uma família numa determinada sociedade, associadas ao seu nível socioeconómico, e o acesso que lhe é disponibilizado aos recursos, determinam a forma como os pais educam os filhos e como influenciam o seu comportamento e atitudes, por exemplo, os pais remetentes à classe média consideram mais importante transmitir valores relativos à sociabilidade e afetividade, enquanto os pais de classe baixa

ênfatisam a educação formal, o respeito e os valores morais (Braz, Dessen, Silva, 2005); estas características podem ser formadoras de práticas parentais, nomeadamente, a partir das conclusões referidas, associar os pais de classes mais elevadas a níveis de afeto demonstrado mais alto, em contrapartida, os pais de classes mais baixas tendem a praticar estilos parentais mais hostis de imposição de respeito pelos valores.

Os progenitores pertencentes a famílias de classe média são considerados como educadores que concedem mais autonomia, que dialogam mais com os filhos e onde as regras são estabelecidas de mútuo acordo e cumpridas com persuasão; por oposição, os progenitores de meios mais desfavorecidos educam de uma forma mais autoritária e rígida, usando mais a punição (Oliveira, 1994).

Problemas socioeconómicos familiares que podem influenciar o desenvolvimento do adolescente ilustram como a conexão da estrutura familiar ao sistema económico da sociedade pode ter consequências para o desenvolvimento através das influências mediadoras das relações pais-filhos; pobreza, dificuldades financeiras, entre outros, apresentam-se como desafios que as famílias têm de superar para evitar consequências adversas para o bem-estar dos pais, a relação com os filhos e o próprio bem-estar do adolescente (Peterson, 2005).

As práticas educativas dos pais e o nível socioeconómico da família parecem também atingir a esfera escolar e influenciar o desempenho do adolescente enquanto aluno. Uma das manifestações mais evidentes de insucesso escolar é a reprovção, ou seja, o aluno manifesta um atraso significativo em relação aos objetivos e capacidades definidas para esse ano e por isso fica retido e terá de permanecer no mesmo ano de escolaridade (Rebelo & Fonseca, 2009). Os alunos que ficam retidos têm maior probabilidade de serem provenientes de um ambiente familiar onde não existe grande interesse na educação dos filhos, onde os pais apresentam um nível de escolaridade baixo e o contexto socioeconómico da família é desfavorecido (Boudon, 1973; Bernstein, 1975; Esperet, 1979; Litt, 1980, cit. in Rebelo & Fonseca, 2009; Rebelo & Fonseca, 2009).

O sucesso escolar permite ao adolescente uma melhor adaptação relacional com os pais e uma possibilidade de um futuro melhor com mais acesso a recursos e níveis socioeconómicos mais elevados; o interesse por parte dos pais e as práticas educativas que se demonstram no sentido de acompanhar e influenciar uma performance positiva na escola promovem um desenvolvimento mais funcional e menos desviante.

Uma relação pais-filhos onde existe aceitação, encorajamento e controlo autorizado são associadas a um maior sucesso escolar por parte do adolescente e são características que se verificam mais frequentemente em meios sociais favorecidos (Vaz Rebelo, 2005).

Vaz Rebelo (2005) conduziu um estudo com adolescentes onde concluiu que os fatores relacionais da família podem-se apresentar como explicativos do insucesso escolar, quando considerados os níveis de reprovação, nomeadamente, foram encontradas associações entre um aumento de percepção adolescente de autonomia, mas também de controlo, e um aumento do risco de retenção escolar; estabeleceu também relação entre uma baixa percepção de aceitação parental a uma maior probabilidade de insucesso escolar.

Ainda que, a qualidade da relação do adolescente com os pais se apresente como mais importante, relativamente à estrutura familiar, na predição de consequências desenvolvimentais futuras (Demuth and Brown, 2004; Hirschi, 1969; Leiber, Mack & Featherstone, 2009, cit. in Mack, Peck & Lieber, 2015), a composição do agregado e as mudanças que vai sofrendo contribui para a harmonia das relações e para as percepções sobre as práticas parentais.

A estrutura familiar refere-se aos padrões externos da vida familiar, características como o estado matrimonial dos pais, a relação biológica existente entre os pais e os filhos, o número de membros que constituem o agregado, entre outros; estas variações estruturais implicam que ajustamentos importantes de papéis devem ocorrer para acomodar situações como o desemprego, divórcio, existência de padrastos ou madrastas, entre outros (Peterson, 2005).

A composição de cada família e os papéis sociais que cada elemento assume dentro do sistema familiar define a sua visão do mundo e das tarefas que lhe são inerentes. A estrutura de família nuclear clássica constituída pelos dois progenitores e o indivíduo, tem vindo a ser cada vez mais substituída por outras noções e realidades, e a necessidade de adaptação de cada membro às complexas alterações estruturais é crescente. De acordo com os últimos censos portugueses (INE, 2011a), as famílias monoparentais (pai ou mãe só a viver com filhos de todas as idades) têm vindo a aumentar e o seu peso no total de famílias ultrapassou, em 2011, o das famílias complexas, em resultado sobretudo do aumento das ruturas conjugais (divórcios e separações). Embora as famílias tradicionais ainda se encontrem em maioria, desde os anos 70 que se tem vindo a verificar um aumento do número de divórcios (Taborda Simões, Vale Dias, Formosinho & Fonseca, 2007, cit. in Morgado, Vale Dias & Paixão, 2013).

O divórcio dos progenitores é umas das principais disrupções familiares com consequências para a relação pais-filhos e para a harmonia familiar, consequentemente, é causa de afetação das experiências e desenvolvimento dos adolescentes. Muitas separações acontecem depois de anos de conflitos entre os pais e existe uma necessidade de adaptação dos adolescentes a esse ambiente perturbador que causa não só disrupção nas relações como altera a visão que o indivíduo vai desenvolver sobre um relacionamento íntimo; com a separação o

resultado prático é o adolescente ficar a viver com apenas um progenitor e o outro ficar afastado da sua vida, por vezes permanentemente, esta figura paterna ou materna que se afasta poderia ser o principal modelo de comportamento e a figura com que o adolescente mais se identificava, o seu afastamento pode constituir uma alteração total dos seus padrões de atitudes e pensamentos, tornando a fase da adolescência ainda mais conflituosa e insegura (Noller, 1991).

O divórcio surge como uma tensão extra com que os indivíduos vão ter de lidar, podem envolver mudanças de casa e de escola, dificuldades económicas, pais emocionalmente perturbados e uma reorganização dos papéis e relações familiares (Sprinthall & Collins, 2011).

Adolescentes que vivem em famílias monoparentais apresentam níveis baixos de bem-estar de saúde mental e mais problemas de comportamento do que aqueles que crescem em famílias com os dois progenitores (Amato, 1991, 2003, 2005; Carlson & Corcoran, 2001; Chase-Lansdale, Cherlin & Kiernan, 1995; Wu & Martinson, 1993; Zill, Morrison & Coiro, 1993, cit. in Mack, Peck & Lieber, 2015). Práticas parentais inadequadas em famílias não intactas podem levar a uma variedade de problemas comportamentais, incluindo baixa realização académica, problemas de conduta e emocionais, comportamentos de risco e baixa autoestima (Amato, 2005; Amato & Keith, 1991; Brown & Rinelli, 2010, cit. in Mack, Peck & Lieber, 2015). Quando a família se coordena com apenas um progenitor, este pode não ter a capacidade de supervisionar e controlar o adolescente tão eficazmente como as famílias com os dois progenitores consegue (Rebellon, 2002; Sampson & Laud, 1993, cit. in Mack, Peck & Lieber, 2015); estes adolescentes a viver em famílias monoparentais reportam menos suporte emocional e encorajamento do progenitor (Astone & McLanahan, 1991; Hetherington & Clingempeel, 1992, cit. in Mack, Peck & Lieber, 2015).

Outro fenómeno em constante crescimento são as famílias reconstruídas que envolvem uma nova relação para um progenitor ou para ambos e a construção de novas famílias; quando isto ocorre as tarefas envolvidas na educação do indivíduo passam a ser partilhadas, não apenas pelos pais biológicos, mas também pelos seus novos parceiros, e o adolescente habitualmente também adquire novas relações de fraternidade originadas pela coabitação do que estritamente pelos laços biológicos (Taborda Simões, Vale Dias, Formosinho & Fonseca, 2007, cit. in Morgado, Vale Dias & Paixão, 2013). A reconstrução da família requer a criação de novos laços e de novas definições de papéis e de regras familiares, estas alterações e introduções de novos elementos podem tornar a vida do adolescente mais difícil ao ter de se adaptar a uma nova realidade; a relação entre um padrasto ou madrasta e o filho(a) do parceiro pode ser dificultada pela ideia do adolescente de substituição de um dos progenitores, a introdução deste novo elemento na relação pais-filhos obriga à definição de novas regras de comportamentos e a

necessidade de especificar limites e uso de autoridade, será de difícil aceitação por parte do adolescente receber ordens do padrasto/madrasta e esta nova negociação pode resultar em novos conflitos com sentimentos de culpa por parte dos pais e revolta por parte dos filhos.

Ainda que as estruturas familiares se alterem, podem não ser as estruturas em si que definem a existência de fatores de risco ou proteção para o adolescente, mas a capacidade de manter ou criar relações que contribuam para a harmonia familiar, onde o papel de cada elemento está definido e se este consegue gerir e superar as dificuldades.

Para compreender a forma como um indivíduo interioriza o comportamento e as atitudes daqueles que o rodeiam e influenciam, como os pais, é necessário compreender que percepção o mesmo tem das situações, porque as pessoas reagem conforme o que percebem e não conforme a realidade (Chapin & Coleman, 2014), a realidade de cada um é aquela que o sujeito entende e adapta para o seu comportamento.

2.3. Percepções adolescentes

A necessidade de entender as percepções dos adolescentes sobre os outros torna-se indispensável para compreender o seu comportamento e o porquê das suas atitudes, isto aplica-se igualmente à noção que os adolescentes têm das práticas parentais; a percepção que o indivíduo tem do comportamento dos pais relaciona-se mais com o seu próprio ajustamento e etapa de desenvolvimento, do que com o comportamento real dos pais (Schaefer, 1965).

A compreensão de determinadas atitudes parentais por parte do adolescente relaciona-se com a forma e capacidade que este tem para as compreender; na passagem para esta etapa o adolescente pode não ter habilidades cognitivas para entender alguns comportamentos dos progenitores e a sua percepção pode ser adquirida erradamente, de acordo com a realidade, no entanto, é esta percepção da realidade que vai moldar as suas decisões e a forma como interage com o sistema familiar. As percepções do adolescente fornecem informações únicas e valiosas sobre as suas impressões e avaliações das suas experiências relacionais (Furman & Buhrmester, 1992).

De acordo com o modelo desenvolvido por Kenny (1994, cit. in Manders et al., 2009), a percepção que uma pessoa desenvolve sobre outra deve-se a três fontes sistemáticas: (1) o efeito daquele que percebe, as características do próprio indivíduo afetam a sua percepção sobre os outros, existe a tendência de analisar o outro de acordo com as preconcepções do observador, daquilo que ele acha que os outros indivíduos com determinadas características são; (2) o efeito do percebido, as características reais da pessoa que é observada pelo indivíduo; (3) e, o efeito

das relações, este tipo de efeito representa a ideia preconcebida que o indivíduo tem de uma pessoa em particular, como de um progenitor.

Ainda que este estudo ajude a compreender a percepção interpessoal, não tem em conta as percepções que se desenvolvem nos grupos, apenas se foca no individual e na interação dos três componentes, no entanto, quando membros de um grupo desenvolvem uma identidade grupal, como acontece com as famílias, os fatores de nível grupal também podem influenciar as percepções interpessoais; quando vários elementos se enquadram num grupo tendem a desenvolver percepções similares, por exemplo, se os membros da família pensam de forma similar sobre um determinado problema de comportamento, este efeito grupal vai também afetar os julgamentos que os membros fazem sobre esse comportamento (Manders et al., 2009).

A influência dos vários fatores determinam a forma e o porquê de cada percepção, seja por características individuais e ideias preconcebidas sobre um determinado comportamento, seja pela ideia enraizada no grupo familiar que condiciona a forma como o indivíduo encara determinadas situações e como reage às mesmas.

A forma como o adolescente percebe as próprias relações entre outros membros da família, e não só as interações que o envolvem diretamente, como a relação entre as duas figuras parentais, pode afetar significativamente o desenvolvimento de determinados padrões de comportamento de reação.

Importa então reter que as percepções que cada indivíduo desenvolve apresentam-se mais importantes que as reais situações, cada adolescente constrói a sua realidade e é a partir dela que reage aos outros e que molda o seu comportamento, seja o comportamento pró-social, seja o comportamento desviante.

3. Comportamento desviante

A adolescência pauta-se por diversas modificações de contextos e de importâncias sociais, tal como diferentes evoluções cognitivas, físicas e psicológicas, estas alterações desenvolvimentais acarretam a necessidades de adaptação e escolha de caminhos de comportamento.

A necessidade de enquadramento social e familiar, a tentativa constante de integração e ao mesmo tempo de delimitação da sua singularidade e identidade, coloca o adolescente numa posição de seleção constante de práticas, esta pressão de decisão, muitas vezes exercida pelos pais e pelos pares, mas também pela sociedade em redor que exige que o indivíduo se adapte ao mundo adulto, pode direcionar o percurso do adolescente para comportamentos e emoções que se desviam da norma, que são disruptivas do seu desenvolvimento e da sua estabilidade emocional.

Existem vários conceitos associados à desviância comportamental na adolescência, entre eles podemos encontrar a referência a delinquência, comportamento antissocial e comportamento desviante, que muitas vezes são utilizados como sinónimos para descrever e incorporar comportamentos e emoções opostos aos pró-sociais e associadas à norma de determinada sociedade.

A delinquência é uma expressão utilizada, em contexto jurídico, para designar atos cometidos por um indivíduo, que são considerados ilegais, consistem numa transgressão à lei vigente numa determinada sociedade e variam na sua gravidade e na sua penalização; o comportamento antissocial distingue-se por um padrão estável de desrespeito pelos direitos dos outros ou de violações das normas, princípios e valores sociais; a expressão de comportamento desviante designa uma vasta gama de comportamentos que se afastam das expectativas ou normas de um determinado grupo, mas que não implicam obrigatoriamente o desrespeito pelos direitos dos outros ou uma violação do código criminal (Fonseca, 2000).

Ao contrário dos conceitos de delimitação mais específica de delinquência e de comportamentos antissociais, a utilização da abordagem de comportamento desviante permite incluir comportamentos que podem constituir violações das normas legais (e.g., roubar, destruir propriedade, vandalismo), comportamentos que, apesar de não serem puníveis legalmente, violam as normas sociais e são considerados inaceitáveis em determinadas idades (e.g., fumar, beber álcool) ou em contextos específico como a escola (e.g. brigas com colegas, desobediência aos professores) ou a família (e.g., mentir aos pais) (Sanchez & Gouveia-Pereira, 2010).

No entanto, estes conceitos parecem apenas abranger comportamentos associados a expressões externas de desviância, ainda que as mesmas possam ter origens inerentes a inaptações internas e da personalidade do indivíduo, a sua expressividade apenas parece ser introduzida por comportamentos de oposição e de conduta que vai contra as normas sociais.

Importa incluir nos comportamentos desviantes aqueles que se manifestam de forma internalizada como problemas de natureza emocional, estes podem ter alguma expressão externa através de comportamentos de isolamento, depressivos, entre outros, e geralmente associam-se a dificuldades de adaptação social e a um grau de definição pessoal e autoestima baixos. A existência de algum tipo de disrupção no desenvolvimento ou de dificuldades sociais, como o relacionamento com os pares e com a família, podem ser interiorizados como sentimentos de culpabilização pessoal e podem levar ao desenvolvimento de sentimentos e comportamentos associados a conflitos internos mal resolvidos e efetivação de sentimentos de ansiedade relativos a diversas situações.

Achenbach e os seus colegas (1987, cit. in Fonseca, Fonseca, Rebelo, Ferreira, Formosinho, Pires & Gregório, 2000) diferenciam os problemas internalizantes como aqueles que implicam, sobretudo, conflito e mal-estar internos, e os problemas externalizantes como aqueles que implicam conflitos com as outras pessoas e as suas expectativas, relativamente ao indivíduo.

A desviância vai então ser conceptualizada, neste trabalho, como qualquer disrupção comportamental, incluindo problemas emocionais, que se distanciem das expectativas sociais e não sejam constituintes da norma desenvolvimental do período da adolescência. Este conceito refere-se à incapacidade de corresponder às expectativas contextuais de uma grande variedade de sistemas interpessoais, incluindo os grupos de pares, a família, a escola, tal como da comunidade no geral; pode igualmente referir-se a comportamentos ou atributos que agem conforme as expectativas de um grupo em particular, mas que violam as referências de outro grupo que retirar julgamento de desviância diferentes (o grupo de pares pode conceptualizar desviância de comportamento de forma diferente que a família o faz); concluindo, podemos definir o desvio como comportamentos ou atributos manifestados por tipos específicos de indivíduos em determinadas circunstâncias que são considerados como violações às normas definidas por um grupo específico, considerando estas demonstrações não apropriadas (Kaplan & Tolle, 2006).

Nem toda a desviância é considerada como sendo problemática e não adaptativa, determinados comportamentos delituosos ocorrem ocasionalmente, enquanto outros fazem parte da experimentação e emergem sobretudo no período da adolescência intermédia

(Gouveia-Pereira, 2009, cit. in Sanches & Gouveia-Pereira, 2010). Na perspectiva de Silbereisen, Noack & Reitzle (1987, cit. in Sanches & Gouveia-Pereira, 2010), alguns dos comportamentos anti-normativos podem ser vistos como uma tentativa dos adolescentes ultrapassarem as dificuldades desenvolvimentais típicas da adolescência, não chegando a obter condutas de delinquência.

A forma como o adolescente percebe os comportamentos modelos dos outros que lhe são importantes, como a família e amigos, leva-o a escolher certos percursos, reações fortemente consolidadas por parte dos outros conduzem o indivíduo a optar, muito frequentemente, por determinados comportamentos e a raramente seleccionar outros, inclusive, a reação previsível do meio social leva, de facto, o adolescente a seleccionar comportamentos desviantes em vez de comportamentos socialmente aceitáveis (Patterson, 1982; Patterson, Littman & Bicker, 1967; Sanson-Fisher, Poole & Thompson, 1979, cit. in Patterson & Yoerger, 2002).

A interação social do indivíduo com os seus contextos, principalmente com os membros familiares, é determinante para a escolha e desenvolvimento do seu comportamento, evidências sugerem que a família é um ambiente crítico com relação com vários comportamentos sociais e emocionais importantes e que essas influências ambientais interagem com os atributos pessoais do indivíduo na emergência de problemas de comportamento (Feinberg, Neiderhiser, Simmens, Reiss & Hetherington, 2000; Van Leeuwen, Mervielde, Braet & Bosmans, 2004, cit. in Meunier et al., 2011). Os traços de personalidade do adolescente não são suficientes para se envolver em comportamentos não normativos e problemas emocionais, a interação com o meio é decisiva para a emergência dessas características.

Quando certos comportamentos e pensamentos são recorrentes e exibem uma continuidade no tempo podem ser considerados como sintomatologia psicopatológica, associados a outros componentes e outras interações, pode ocorrer um diagnóstico de um distúrbio ou perturbação patológica, que se caracteriza por padrões graves e persistentes de comportamento; por exemplo, situações como os estados de humor negativo na adolescência não são, por si só, associáveis a um diagnóstico de depressão, mas a sua recorrência e associação a outros sintomas, podem ser indicativos de uma perturbação ou distúrbio emocional de uma desordem depressiva. O aparecimento de perturbações está associado a predisposições biológicas e genéticas mas também à interação com os contextos e com os fatores de risco associados a estes últimos, uma simples propensão genética não define a efetivação de uma psicopatologia, é necessário o ambiente contextual ser apropriado para o seu desenvolvimento, nomeadamente, existir a ocorrência de um ou mais fatores de risco, principalmente relativos ao funcionamento familiar, práticas parentais e ambiente familiar.

A infância e a adolescência apresentam os maiores níveis de problemas de comportamentos, mais que em qualquer outra etapa do ciclo vital (Mash & Wolfe, 2005, cit. in Wolfe & Mash, 2006), no entanto, espera-se que o adolescente consiga desenvolver uma competência social adequada, ou seja, que, no decurso do seu desenvolvimento, adquira um conjunto de atributos ou recursos psicológicos que o ajudem a adaptar-se às circunstâncias sociais e a ultrapassar com sucesso as dificuldades do dia-à-dia, suficientemente para afastar problemas de comportamento, sejam estes de natureza interna ou externa (Baumrind, 1991; Peterson & Bush, 2003, cit. in Peterson, 2005). Consequentemente, o insucesso no desenvolvimento de uma competência social pode determinar desfechos com problemas de comportamento, conceptualizados como atributos internalizados e/ou externalizados; os atributos internalizados são os resultados nos quais as dificuldades do adolescente tornam-se evidentes devido aos distúrbios psicológicos que se focam no indivíduo (e.g., a depressão), os atributos externalizados, baseiam-se em dificuldades psicológicas que tomam a forma de uma ação contra a sociedade (e.g., comportamento agressivo) (Meyer, 2003, cit. in Peterson, 2005).

Quando a inadaptação se torna psicopatológica também é possível dividir a sintomatologia numa perspetiva dimensional, colocando os problemas em *clusters*, um com padrão externalizado e outro com um padrão internalizado; o padrão internalizado é geralmente considerado emocional e com comportamentos caracterizados pelo excesso de autocontrolo, sintomas típicos são ansiedade, problemas de humor, isolamento, queixas somáticas e dificuldades para dormir; por outro lado, o padrão externalizado caracteriza-se por ser principalmente comportamental e pela falta de autocontrolo que o indivíduo demonstra, sintomas típicos incluem a agressividade, facilidade de distração, dificuldade de concentração e défices de controlo pessoal (Achenbach, 1982; Achenbach & Rescorla, 2001, cit. in Huberty, 2012).

Qualquer forma de problema comportamental, seja de expressão interiorizada ou exteriorizada, aparece, desde cedo, na vida do indivíduo, apresenta uma prevalência bastante elevada, e tem uma evolução diferenciada (Bardone et al., 1996, cit. in Fonseca, Fonseca, Rebelo, Ferreira, Formosinho, Pires & Gregório, 2000), no entanto, apesar da diferenciação de evolução e de origens, estudos apontam para uma coexistência dos dois tipos de expressão comportamental nos mesmos sujeitos, mais frequentemente do que seria de esperar (Rutter, 1997; Angold et al., 1999, cit. in Fonseca, Fonseca, Rebelo, Ferreira, Formosinho, Pires & Gregório, 2000; Liu, 2004, cit. in White & Renk, 2012).

A ocorrência simultânea de dois ou mais distúrbios diferentes num indivíduo, ou seja, quando os padrões de sintomas apresentados não podem ser incluídos nos critérios de apenas

uma desordem, denomina-se de comorbilidade (Fonseca, Fonseca, Rebelo, Ferreira, Formosinho, Pires & Gregório, 2000; Huberty, 2012).

Ainda que as percentagens de comorbilidade entre perturbações sejam variadas e estejam dependentes de variáveis como o sexo, idade e contextos, a frequência de ocorrência é bastante elevada, podendo variar entre 25 a 80%, dependendo dos tipos de desordens associadas (Huberty, 2012).

O diagnóstico de coocorrência de distúrbios psicopatológicos pode ser condicionado aquando da existência de problemas de expressão exteriorizada, isto porque estes são vistos como primários devido às suas manifestações serem mais notórias e perturbadoras do meio, descorando os problemas interiorizados que podem passar despercebidos e sem tratamento. No entanto, a comorbilidade também pode ser resultado de um diagnóstico impreciso, muitos sintomas são apresentados em várias perturbações e a sua manifestação pode ser erradamente associada a diferentes desordens, quando na realidade podem ser um conjunto de sintomatologia apenas presente em uma (Merikangas & Angst, 1995).

O desenvolvimento de sintomatologia associada a algum ou a vários problemas de comportamento parece dever-se, em grande parte, ao ambiente que contextualiza o indivíduo, nomeadamente, um dos ambientes que mais acompanha o adolescente, inclusive durante a infância, é o familiar, a estrutura da família e as relações familiares são determinantes para a condição de psicopatologia no adolescente.

Numa visão global sobre a saúde mental do adolescente e numa examinação de problemas de comportamento internalizado e de comportamento externalizado, Forehand, Biggar e Kotchick (1998, cit. in Gavazzi, 2011), conduziram um estudo que encontrou associações significativas entre fatores de risco familiares (mais conflitos entre os progenitores, a falta dos dois progenitores na habitação, grandes problemas de relação entre pais e filhos) e os dois tipos de problemas, tanto que, o aumento destes fatores familiares eram preditores de um aumento da quantidade de comportamentos desviantes internos e externos, a curto e longo prazo.

Em estudos similares foram encontradas evidências que apoiam o efeito moderador da relação pais-filhos, associando características da qualidade da relação (medida pela qualidade da comunicação, confiança, alienação e suporte parental) com ambas as dimensões de problemas de comportamento (Dekovic, Buist & Reitz, 2004; Rubin et al., 2004, cit. in Gavazzi, 2011).

As percepções sobre a aceitação/rejeição e superproteção, por parte dos progenitores, também se destacam pelas consequências comportamentais nos adolescentes. Nas conclusões do seu estudo, Yahav (2006), examinou que estes aspetos das práticas parentais, decorrentes

das interações pais-filhos, apresentavam relação com a manifestação de comportamentos internalizados e externalizados: indivíduos que apresentaram sintomatologia externalizada e internalizada perceberam os progenitores como mais rejeitantes e superprotetores.

As alterações na estrutura familiar também podem ser impulsionadoras de comportamentos disruptivos no adolescente, nomeadamente, o processo de divórcio dos progenitores pode levar a problemas internalizados (depressão, ansiedade), para os quais as raparigas estão mais em risco, e a problemas externalizados (agressão, comportamentos antissocial), nos quais a probabilidade é maior para os rapazes adolescentes (Zahn-Waxler, Crick, Shirtcliff & Woods, 2006). A separação dos pais e a consequência de viver em coabitação com apenas um dos progenitores pode resultar em práticas de supervisão e controlo parental insuficientes (Rebellon, 2002; Sampson & Laub, 1993, cit. in Mack, Peck & Lieber, 2015), o que pode prover maior oportunidade para o adolescente se envolver em problemas de comportamento externalizados, esta tendência parece ser maior no caso do sexo masculino (Moffit et al., 2001; Hetherington, Stanley-Hagan & Anderson, 1989; Krohn et al., 2009, cit. in Mack, Peck & Lieber, 2015).

Outra característica contextual com influência no desenvolvimento de comportamento desviante adolescente é o nível socioeconómico associado às relações familiares, o Modelo de Stress Familiar (FSM; Conger, Ge, Elder, Lorenz & Simons, 1994, cit. in Dmitrieva, 2013) foi proposto no sentido de explicar como os problemas económicos levam a instabilidade e más relações conjugais; ou seja, o stress das dificuldades financeiras e da falta de recursos contribui para problemas de comportamento e emocionais dos pais (e.g., depressão, ansiedade, irritação, comportamento antissocial), o que, por sua vez, leva a conflito entre os progenitores e a más práticas parentais, aumenta, finalmente, a possibilidade de problemas comportamentais e emocionais na criança/adolescente (Conger & Conger, 2002; Conger & Donnellan, 2007, cit. in Dmitrieva, 2013).

As características do local de residência do indivíduo podem também prestar alguma influência no desenvolvimento do comportamento desviante e pró-social; viver em localidades de natureza mais rural ou em cidades com uma maior consistência urbana pode definir a forma como a sociedade se define e, em consideração, como a família desenvolve as suas práticas parentais e como o indivíduo percebe e adapta o seu comportamento. Em muitas sociedades industrializadas, a vida em situações rurais é muitas vezes definida como agradável e sem grandes disrupções, enquanto, em cidades de grandes dimensões, o dia-á-dia é definido por situações mais perigosas e até de contornos criminosos usuais (Van Dam et al., 2002, Frank, 2003, Short, 2006, cit. in Weenink, 2011). Harden (et al., 2009, cit. in Weenink, 2011) encontrou

evidências de que, os adolescentes a viver em áreas de grande densidade populacional, exibiam maior comportamento desviante, em idades dos 10 aos 17 anos. A probabilidade de envolvimento em atividades desviantes parece ser maior quando o indivíduo reside em localidades urbanas. A ruralidade do local de residência do agregado familiar do adolescente parece servir de fator de proteção no desenvolvimento de problemas internalizados, nomeadamente depressão, no sentido de se associar a uma maior proximidade familiar (Peden et al., 2005, cit. in Christiansen, Copeland & Stapert, 2008).

Tal como o contexto socioeconómico e o local de residência, o contexto escolar apresenta um papel determinante no envolvimento em comportamentos de risco e o desenvolvimento de emoções negativas. A escola e a experiência escolar são importantes modeladoras da autoimagem que o adolescente desenvolve, tal como são importantes mediadoras das relações interpessoais (Bonino, Cattelino & Ciairano, 2005). Num estudo desenvolvido por Bonino, Cattelino e Ciairano (2005) a insatisfação com o desempenho/experiência escolar e a repetência de ano aparecem como fatores de risco para o desenvolvimento de frustrações, desconfianças, indiferenças em relação à autoridade e de comportamentos desviantes, principalmente os de natureza exteriorizada.

Em relação às diferenças sexuais, na generalidade dos estudos existe uma tendência observada que suporta que o sexo feminino tem mais probabilidade de apresentar comportamentos de natureza internalizada, enquanto o sexo masculino tem mais probabilidade de desenvolver sintomas de comportamentos externalizados (Storvoll, Wichstrom & Pape, 2003, cit. in Gavazzi, 2011; Berkout, Young & Gross, 2011; Moffitt, 2006; Tremblay, 2010, cit. in Vale Dias et al., 2015; Morgado & Vale Dias, 2015). Esta diferença pode ser devida à forma com que cada sexo tende a lidar com situações stressantes, adolescentes do sexo masculino têm mais propensão para lidar com o stress expressando irritação e agressividade, externalizam o seu comportamento, enquanto os adolescentes do sexo feminino apresentam comportamentos emocionais ou psicológicos não adaptativos, tendem a internalizar as suas reações (Hoffman & Su, 1997; Ireland & Widom, 1994; Stiles et al., 2000; Eschenbeck et al., 2007; Leadbeater et al., 1995, cit. in Maschi, et al., 2008). A tendência dos sexos iguala-se também quando se fala da forma de lidar com situações de disrupção familiar, os rapazes parecem recorrer a comportamentos externalizados (Emery, 1988; Hetherington, Cox & Cox, 1985; Hetherington et al., 1989; Moffitt et al., 2001, cit in Mack, Peck & Lieber, 2015), e as raparigas a comportamentos internalizados, especialmente através de sentimentos de depressão e baixa autoestima (Compass, Connor & Hinden, 1998; Hetherington et al., 1985; Lagenkamp & Frisco, 2008, cit. in Mack, Peck & Lieber, 2015).

A manutenção do comportamento desviante não é igual em todas as fases da adolescência, existe uma considerável evidência de que existe um início mais comprovado de problemas de comportamento no princípio da adolescência (entre as idade de 9 a 14 anos) mas que o mesmo atinge o seu pico de prevalência para o final do período da adolescência (entre as idade de 16 e 19 anos) (Morizot & Kazemian, 2015). Esta prevalência destaca-se principalmente no comportamento externalizado que tende a diminuir depois desta fase, já o comportamento internalizado tende a aumentar a sua prevalência a seguir à adolescência (Vale Dias et al., 2015). De acordo com Fonseca (et al., 1995, cit. in Cavadas, 2010), é de esperar que os adolescentes mais velhos, uma vez que se encontram numa situação de maior autonomia, tenham mais oportunidades de vivenciar novas experiências no sentido de testar a mesma, através da infração (Moffitt, 1993, cit. in Cavadas, 2010).

Pode-se então considerar o comportamento desviante com duas naturezas principais, a externa e a interna, que podem ser apresentados por disrupções desenvolvimentais sem componente patológica ou apresentarem uma sintomatologia persistente que se enquadre num diagnóstico de psicopatologia; estas manifestações podem muitas vezes estar correlacionadas, ter origens similares e relacionarem-se com a qualidade e sucesso das relações interpessoais e familiares, tal como podem diferenciar-se devido a diferenças individuais.

3.1. Problemas de comportamento externalizado

Os problemas de natureza externalizada incluem todos os comportamentos, psicopatológicos ou não, que se manifestam de forma exteriorizada, principalmente em forma de conflito com os outros ou com as expectativas normativas, incluindo comportamentos agressivos, antissociais, disruptivos da ordem, hiperativos, delinquentes, de oposição, de impulsividade/dificuldade no autocontrolo (Mason et al., 1994, cit. in White & Renk, 2012; Leadbeater et al., 1999; Craig & Pepler, 1997; Essau et al., 1997; Merrell & Dobmeyer, 1996, cit. in Simões et al., 2000; Pacheco et al., 2005); estes comportamentos apresentam-se como negativos para o adolescente, podendo ser expressões de sentimentos internos, mas também para o ambiente externo.

Estes tipos de comportamento apresentam-se com maior prevalência na infância (Bordin & Offord, 2000, cit. in Pacheco et al., 2005), talvez pela forma de resolução de conflitos que as crianças utilizam, nesta etapa do ciclo de vida impera a imaturidade e a necessidade de impor a sua vontade através de processos agressivos e impulsivos. No entanto, ainda que muitos problemas comecem e se estabeleçam na infância, estes demonstram uma grande estabilidade

ao longo do tempo (Pettit, Bates, Dodge & Meece, 1999, cit. in Pacheco et al., 2005) e têm um maior crescimento durante o período da adolescência, tal como uma maior probabilidade de evoluírem para quadros clínicos nesta etapa (Bongers, Koot, Van der Ende & Verhulst, 2004, cit. in Dmitrieva, 2013; Wangby et al., 1999, cit. in Pacheco et al., 2005).

Todas as adaptações necessárias na adolescência são construídas de acordo com o contexto abrangente, o desenvolvimento de comportamentos desviantes não são exceção, a influência das escolhas de percursos que o adolescente enfrenta e o ambiente que o rodeia definem o seu caminho.

Uma das principais determinantes é a família e as relações estabelecidas no sistema familiar. A percepção que os adolescentes têm das características parentais relaciona-se com a manifestação de problemas externalizados, nomeadamente, indivíduos que percebem maior disponibilidade emocional, suporte e amor reportam menores valores de desenvolvimento destes comportamentos (White & Renk, 2012); será então de esperar que percepções de práticas parentais derivadas de hostilidade e caracterizadas por criticismo e coerções agressivas promovam o aumento de comportamento de índole externa, na sua publicação, Buehler (2006), confirma essa teoria.

O principal problema identificado e condensador de comportamento desviante de natureza externalizada, com possibilidade ou não de características patológicas, é o comportamento antissocial, este engloba grande parte dos problemas agressivos e de oposição na adolescência e é constantemente associado a este período do ciclo vital. Existe um consenso de que este período do desenvolvimento parece envolver um aumento significativo na prevalência de manifestações antissociais (Morgado & Vale Dias, 2013b).

3.1.1. Comportamento antissocial

O comportamento antissocial pode ser conceptualizado como ações que violam as normas sociais, as que existem para promover o respeito e consideração pelos outros e pela sua propriedade (Burt, Donnellan, Iacono & McGue, 2011; Kagan, 2004, cit. in Morgado & Vale Dias, 2013a); esta tipologia de comportamento pode ser dividida em três categorias, estas incluem as manifestações antissociais mais frequentes na adolescência (Bonino, Cattelino & Ciairano, 2005): (1) agressividade física principalmente demonstrada contra os pais; (2) vandalismo e roubo, como roubar em casa ou numa loja e danificar propriedade escolar ou outra; (3) e, violação das normas de obediência e honestidade para com os pais e professores, incluindo mentir, sair sem permissão e faltar às aulas.

Este comportamento por parte do adolescente pode ser definido como um padrão de resposta cujo objetivo é maximizar gratificações imediatas e evitar ou neutralizar exigências do ambiente social (Loeber, 1982; Patterson et al., 1992, cit. in Pacheco et al., 2005), estes eventos são aversivos e contingentes e a sua ocorrência estará diretamente relacionada à ação de outra pessoa (Deater-Deckard & Plomin, 1999; Frick, Christian & Wooton, 1999; Loeber, 1982; Patterson et al., 1992; Pettit, Lairf, Dodge, Bates & Criss, 2001, cit. in Pacheco et al., 2005).

A infração de princípios sociais inerentes aos problemas de comportamento antissociais terá de ser conceptualizada dentro dos valores de cada sociedade, a própria definição de que tipos de comportamentos podem ser definidos como tal é um constructo social; o conceito deve ser interpretado como um evento social, com subtipos, topografias, antecedentes e funções (Dodge, Coie & Lynam, 2008, cit. in Morgado & Vale Dias, 2013a).

O comportamento desviante na adolescência pode ser motivado por uma multitude de fatores, não sendo necessariamente como tendo a intenção de prejudicar ou de natureza patológica, ou seja, alguns atos antissociais são normais em três sentidos, em que a sua motivação é moral em vez de antissocial, em que os fatores de risco usuais não se aplicam, e, em que eles não refletem nem mau funcionamento social nem psicopatologia pessoal (Rutter et al., 1998, cit. in Morgado & Vale Dias, 2013a).

O fenómeno antissocial é complexo e muitos autores têm estabelecido teorias para tentar compreender a sua natureza e origem, tal como as suas determinantes, manifestações e trajetórias. O processo de adaptação e desenvolvimento pessoal de cada indivíduo define-se e ganha estrutura a partir das suas interações com o meio em seu redor, esta ação é recíproca em influências e depende das percepções que cada um retira e inclui nas suas reações comportamentais, tal como das suas tendências biológicas, de personalidade, características pessoais e nível de desenvolvimento.

Um dos principais focos de discussão sobre o comportamento social e o seu desenvolvimento e consequências deriva do fator da idade de início de manifestações e de persistência. Na generalidade dos estudos, a relação entre a precocidade e persistência/severidade é destacada, com a noção de que quando mais cedo, em termos de idade cronológica, houver uma manifestação de comportamentos desviantes, mais severo e persistente o caminho antissocial vai ser, inclusive, comportamento antissocial apresentado depois da pré-adolescência é uma continuação de um padrão que se iniciou no começo da infância (Lacourse et al., 2002, cit. in Morgado & Vale Dias, 2013a); acredita-se que, quando os problemas têm um começo mais tardio no desenvolvimento, os indivíduos podem já ter experienciado algumas oportunidades prévias positivas e pró-sociais que podem servir de fator

de proteção contra um caminho futuro delinvente (Moffitt, 1993, 2003, 2006; Patterson & Yoerger, 2002a, 2002b; Thornberry & Krohn, 2004, cit. in Morgado & Vale Dias, 2013a).

A teoria de Moffitt (2003; Moffitt, 1993, 2000, cit. in Fonseca, 2000; Moffitt, 1993, cit. in Pacheco, 2005; Moffitt & Caspi, 2000, cit. in Formosinho, Tabora Simões & Vale Dias, 2005) sobre a persistência de comportamento divide este em duas categorias de acordo com a sua idade de início, um padrão de comportamento antissocial persistente ao longo da vida, e um padrão de comportamento antissocial confinado à adolescência; o primeiro tipo define que os comportamentos têm início na infância, numa idade pré escolar, onde os fatores de risco comportamentais são exacerbados por um ambiente social de risco, nomeadamente o familiar, este padrão apresenta uma estabilidade ao longo da vida e pode resultar em sérios problemas de conduta na adolescência e na idade adulta, tais como problemas temperamentais, agressivos crónicos, dificuldades de aprendizagem e uma maior probabilidade de evolução para psicopatologias; o segundo modelo da teoria limita este comportamento ao período da adolescência e considera-se um fenómeno normativo e comum desta etapa, este surge na puberdade quando os adolescentes começam a vivenciar uma dissonância entre a sua maturação biológica e o acesso aos privilégios e responsabilidades de adulto, apresenta-se como temporário e como uma vicissitude do percurso evolutivo, onde existe uma desviância das normas para uma reivindicação da autonomia face aos adultos e afirmação junto dos pares.

Estudos desenvolvidos mais recentemente defendem que esta categorização simplifica demasiado o comportamento, especificamente que, o comportamento circunscrito à adolescência não parece ser tão normativo, inócuo e necessariamente temporário (Moffitt & Caspi, 2005, Roisman, Aguilar & Egeland, 2004, cit. in Gatzke-Kopp, Dupuis & Nix, 2013); independentemente da idade de início, os indivíduos com níveis elevados de comportamento antissocial na adolescência distinguem-se dos seus pares sem esse comportamento em termos de fatores de risco (Roisman et al., 2010, cit. in Gatzke-Kopp, Dupuis & Nix, 2013) e dos resultados consequentes na idade adulta (Woodward, Fergusson & Horwood, 2002, cit. in Gatzke-Kopp, Dupuis & Nix, 2013). Por esses motivos, manifestações antissociais na adolescência parecem fazer parte de uma continuidade dos riscos associados com as manifestações na infância, e os comportamentos de risco associados podem resultar em consequências ao longo da vida para o indivíduo, desviando-o para uma trajetória adversa de desenvolvimento (Molero, Hodgins, Larsson, Larm & Tengstrom, 2010, Odgers et al., 2008, Roisman et al., 2010, cit. in Gatzke-Kopp, Dupuis & Nix, 2013).

Patterson (1982, 1992, cit. in Fonseca, 2000) também utiliza a precocidade do comportamento antissocial na sua teoria, distinguindo os de início precoce, na infância, e os de

início tardio, na adolescência; como na teoria de Moffitt, o primeiro é mais grave que o segundo, pelos riscos de uma evolução negativa a médio e longo prazo, mas também, introduzindo a influência do ambiente familiar, pela sua resistência às diversas formas de intervenção parental. Na teoria de Moffitt considera-se a idade precoce do comportamento como um indicador de características ou disposições biológicas individuais, para Patterson, esse início reflete, principalmente, as consequências da falta de aptidões educativas dos pais (Fonseca, 2000).

A teoria de Patterson (1982, Patterson, Reid & Dishion, 1992, cit. in Connor, 2002; Patterson & Yorger, 2002, cit. in Fonseca, 2003), denominada de Processo de Coerção Familiar, conclui que a conduta antissocial do indivíduo deriva de uma aprendizagem através de um processo coercivo e de reforços negativos na interações pais-filhos com práticas parentais hostis, inconsistentes e de disciplina não adequada, como: uso frequente de castigos severos, inconsistência na imposição de regras, supervisão e controlo deficitários, competências limitadas de resolução de problemas de conflito, dificuldade no envolvimento afetivo, falta de reforços positivos, entre outros. Este modelo reforça o papel parental no desenvolvimento de comportamentos, neste caso, o reforço parental de comportamentos antissociais adolescentes através de estilos parentais agressivos, autoritários, inconsistentes ou negligentes.

Reconhecendo a importância, da idade de início de comportamento, na severidade do mesmo e na persistência de caminhos antissociais, outros autores evidenciam a influência da forma de manifestação de comportamentos, da sua tipologia, se são comportamentos mais evidentes/explicítos (overt) ou mais encobertos (covert) (Tremblay, 2000, 2010, Loeber & Schmalting, 1985, cit. in Morgado & Vale Dias, 2013a); nos comportamentos de tipologia “covert” incluem-se os antissociais mais subtis como a mentira e a desobediência; os comportamentos mais explícitos, os “overt” descrevem ações como agressões físicas e roubo. Partindo da diferenciação dos tipos de comportamentos, chegou-se à conclusão que, não só as diferentes tipologias de comportamento antissocial podem evidenciar trajetórias de comportamento, tal como as trajetórias desenvolvimentais de diferentes tipos de comportamento podem não ser consequência dos mesmos fatores casuais; demonstrou-se que, comportamentos explícitos tendem a ser mais consistentes no tempo e associar-se a um início de manifestações na infância, enquanto, comportamentos encobertos tendem a ter mais frequência e expressão na adolescência, tal como o seu início de manifestação (Burt, 2012, Lacourse et al., 2002, cit. in Morgado & Vale Dias, 2013a).

O modelo desenvolvido por Lahey, Waldman e McBurnett (1999, cit. in Connor, 2002) contextualiza uma propensão antissocial através da integração de características pessoais com as influências ambientais e parentais (Figura 4).

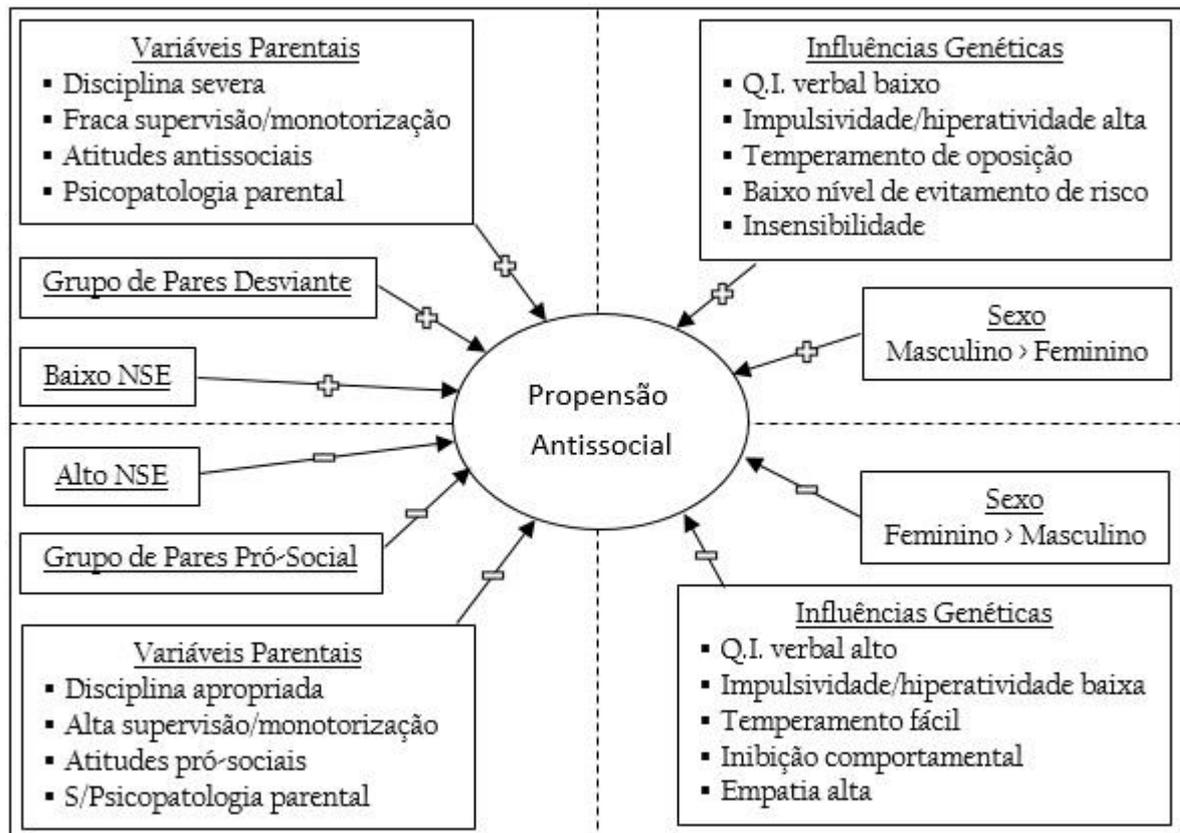


Figura 4 - Modelo de Propensão Antissocial de Lahey, Waldman e McBurnett (1999) - Adaptado de Connor, 2002

O modelo descreve uma abordagem integrativa causal do desenvolvimento do comportamento antissocial no adolescente que integra variáveis pessoais e ambientais, com fatores de proteção e risco associados, para ajudar a explicar variações na vulnerabilidade individual na expressão de comportamentos desviantes no curso do desenvolvimento; diferenças estáveis individuais na propensão antissocial refletem variações em várias habilidades temperamentais e cognitivas, cada uma com as suas influências ambientais, por sua vez, a propensão antissocial individual interage com um número de influências sociais no curso do desenvolvimento (Connor, 2002). Entre os fatores de risco parentais podemos enumerar a disciplina severa e inconstante, baixos níveis de supervisão e monitorização do adolescente em casa e em atividades fora de casa, e atitudes que não definem o comportamento antissocial como algo que não deve ser desencorajado (Connor, 2002).

Numerosa literatura verifica que os melhores preditores de comportamento antissocial, de criminalidade e de violência, são a falta de competências parentais, discórdia na família, e historial de violência entre membros da família; os melhores programas de intervenção também são os que incidem sobre a família (Lipsey & Derzon, 1998; Chamberlain, 1999; Kazdin, 1998;

Henggeler et al., 1998; Tremblay et al., 2000, cit. in Fonseca, 2002; Hussey et al., 2006, cit. in Chapin & Coleman, 2014).

Para além do controlo, monitorização e disciplina adequada, outro fator de proteção recorrentes das práticas parentais e das relações pais-filhos, relativamente ao desenvolvimento de comportamentos antissociais, é o suporte parental, ou seja, a disponibilidade dos pais para ouvir e conversar com os adolescentes sobre vários assuntos; a possibilidade de falar abertamente com os pais faz com que os adolescentes se sintam amados e aceites pelos pais (Juang & Silbereisen, 1999, cit. in Bonino, Cattellino & Ciairano, 2005), ao mesmo tempo, a oportunidade de expressar os seus pensamentos e sentimentos parece diminuir o stress associado à relação com os pais (Seiffge-Krenke, 1995, cit. in Bonino, Cattellino & Ciairano, 2005). A disponibilidade para falar e partilhar, que os pais demonstram, pode ser internalizada pelo adolescente como a forma correta de lidar com problemas interpessoais e reduzir a necessidade de recorrer a comportamentos agressivos e de mentira e engano para fugir a confrontações e responsabilidades.

Resultados obtidos no estudo de Vale Dias, Martinho, Franco-Borges e Vaz-Rebelo (2012) apoiam as relações inversas entre a educação parental positiva e o comportamento antissocial dos filhos, ou seja, quanto mais positiva a educação parental, pela conjugação de autonomia e amor, menor tende a ser o comportamento antissocial nos adolescentes, por outro lado, a perceção do adolescente de controlo e hostilidade associa-se positivamente com este tipo de problema de comportamento.

As disrupções estruturais familiares também podem ser preditivas de comportamento antissocial, nomeadamente, indivíduos provenientes de famílias onde os pais se divorciaram e, por consequência, vivem só com um progenitor, apresentam maiores níveis de participação em comportamentos deste tipo (Amato & Keith, 1991; Hetherington & Stanley-Hagan, 1999; Najman et al., 1997, cit. in Connor, 2002; Hamama & Ronen-Shenhav, 2012; Moffitt, 1993, cit. in Morgado & Vale Dias, 2013b); inclusive, alterações decorrentes da separação parental, como a ausência do pai, a mudança do cuidador principal, entre outras, podem ser determinantes (Farrington, 2004, Foster, Nagin, Hagin, Angold & Costello, 2010, Moffitt, 1993, 2003, 2006, Patterson & Yoerger, 2002, Rutter et al., 1998, cit. in Morgado & Vale Dias, 2013b).

Apesar do reconhecimento do efeito das alterações da estrutura da família, o que geralmente se verifica é que esse efeito pode ser explicado por outras variáveis, tais como os conflitos que precederam a separação do casal, a diminuição de possibilidades de supervisão parental após o colapso do lar, a falta de apoio social após o divórcio ou o stress que daí resulta para o novo lar (Mucchielli, 2002, cit. in Fonseca, 2003).

As distinções sexuais relativizam-se em proporções relativamente diferentes, com o sexo masculino a apresentar um padrão mais comum (Breslow et al., 1999; Eley et al., 1999; Storvoll & Wichstrom, 2002; Tremblay, 2000, cit. in Pacheco et al., 2005), no entanto, embora alguns estudos indiquem maior prevalência de comportamentos antissociais nos rapazes, a estabilidade e a evolução dos mesmos problemas nas raparigas também são preocupantes (Pacheco et al., 2005).

Ainda que a maior expressividade dos problemas de comportamento se centre em atitudes antissociais, e que estes sejam os mais estudados e enfatizados, também podemos associar a esta natureza comportamental, problemas relativos à impulsividade e atenção.

3.1.2. Problemas de atenção/hiperatividade

Os problemas de comportamento antissocial aparecem associados a uma outra problemática, a de atenção e hiperatividade, estes parecem ser influenciados por fatores de risco fisiológicos e ambientais semelhantes, conduzindo a uma frequente coocorrência (Burt, Krueger, McGue & Iacono, 2001; Hofvander, Ossowski, Lundstrom & Anckarsater, 2009, cit. in Gatzke-Kopp, Dupuis & Nix, 2013).

Este problema comportamental apresenta-se numa tríade de características, a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade. A desatenção pode ser identificada pela dificuldade em prestar atenção, parecer não ouvir quando lhe dirigem a palavra, não seguir instruções, dificuldade em organizar tarefas e atividades, distração fácil e esquecimentos frequentes; a hiperatividade remete para uma constante agitação motora principalmente as mãos ou pés, dificuldade em permanecer sentado ou/e em silêncio, e sentimento de cansaço excessivo; a impulsividade apresenta-se pela precipitação em falar, dificuldade em esperar pela sua vez e frequentemente interromper assuntos de outros (Rohde, Barbosa, Tramontina & Polanczyk, 2000; American Psychiatric Association, 2013).

O problema representado apresenta maior prevalência na infância, no entanto, tem uma continuação e persistência durante a adolescência onde pode começar a ser associada com comportamentos antissociais, com ações como a hiperatividade motora a ficarem menos óbvios, mas dificuldades com cansaço excessivo, inatenção, dificuldade de planeamento, impulsividade e impaciência persistem (American Psychiatric Association, 2013). Como nos outros problemas de carácter externalizado, o sexo masculino continua a ser o que apresenta maior prevalência na adolescência (Breton et al., 1999; Lewinsohn, Hops, Roberts, Seeley &

Andrews, 1993; Romano et al., 2001, cit. in Barkley, 2006). Além da coocorrência com problemas externalizados, existe uma comprovada bibliografia de confirmação da associação com problemáticas de humor, nomeadamente depressivas, com um valor de 21.6% numa amostra de indivíduos dos 6 aos 18 anos (Cuffe et al., 2001; Elia et al., 2008, cit. in Mitchell & Kollins, 2013).

Os adolescentes com esta tipologia de problemas têm uma maior probabilidade de experienciar práticas parentais coercivas, mais castigos físicos e não físicos, mais comunicação negativa por parte dos progenitores, e apresentam uma maior propensão para desenvolver comportamentos agressivos e antissociais na adolescência (Corwin, Kanitkar, Schwebach & Mulsow, 2005).

Os problemas de expressão externalizada são de maior notoriedade pelas suas características mas, e ainda que passem despercebidos algumas vezes, os problemas internalizados representam grande parte da problemática da adolescência e há necessidade de os enfatizar.

3.2. Problemas de comportamento internalizado

O comportamento internalizado do adolescente é muito frequente, talvez pelas dificuldades que o indivíduo tem de ultrapassar e pelas pressões que a sociedade lhe coloca, estas são origem, muitas vezes, de sentimentos de baixa autoestima, de ansiedade social ou depressivos. Por muito que a adolescência se associe a comportamentos antissociais e de oposição de ideias, a relação que cada um desenvolve de si próprio e a sua autoimagem parece desempenhar um papel ainda mais importante para o sucesso de adaptação e nas relações interpessoais.

Os problemas de comportamento de natureza internalizada envolvem depressão, ansiedade, isolamento social e queixas somáticas (Fonseca et al., 2000; Simões et al., 2000; Pacheco et al., 2005); ainda que a principal representação destes comportamentos sejam internas, a ocorrência de manifestações e conflitos com o exterior podem acontecer, tal como uma necessidade de retraimento social.

Tal como os problemas de externalização, estes comportamentos não se desenvolvem apenas por determinantes biológicas/genéticas ou derivado de características temperamentais e da personalidade de cada indivíduo, estes percursos são construídos na relação com os contextos e o ambiente deve ser propício para, tanto o desenvolvimento adaptativo social desejado, como para o desenvolvimento de comportamentos desviantes.

As determinantes familiares continuam a ser de destaque pela sua imensa influência no adolescente e na sua integração social presente e futura, ainda que, muitas das práticas parentais educativas se relacionem com comportamentos ou sintomatologias específicas e não com a totalidade de problemas de internalização.

Dois problemas emocionais constantemente associados entre si e à adolescência são a depressão e a ansiedade.

3.2.1. Ansiedade e depressão

O sentimento de ansiedade não é específico desta etapa do desenvolvimento, está presente em todo o ciclo de vida e pode manifestar-se numa variedade de situações, de forma patológica ou não, ainda assim, o período da adolescência aparece como particularmente vulnerável devido às transições que lhe são inerentes, é nesta etapa que geralmente se define juízos sobre o próprio e os outros, onde existem imensas dúvidas desenvolvimentais e onde se expandem as relações interpessoais, fatores que se apresentam importantes para o desenvolvimento de ansiedade (Grant, 2013).

A ansiedade pode estar presente em todas as pessoas numa determinada altura da vida, em circunstâncias específicas ou mesmo como um sentimento regular, no entanto, importa distinguir esta emoção da emoção traduzida pelo medo, Gray e McNaughton (2000, cit. in Huberty, 2012) sugerem que o medo é uma resposta defensiva a uma situação de perigo real, enquanto a ansiedade é uma resposta defensiva a uma situação percebida como perigosa, sendo uma experiência subjetiva de eventos futuros.

Esta percepção tem sido definida como uma tensa antecipação de um evento perigoso mas vago e um sentimento de suspense apreensivo (Rachman, 1998, cit. in Nebel-Schwalm & Davis III, 2013); um processo cognitivo antecipatório que envolve pensamentos repetitivos relacionados com as consequências e resultados de um possível perigo (Vasey, Crnis & Carter, 1994, cit. in Huberty, 2012); um estado de humor orientado para o futuro quando o indivíduo operacionaliza preparações para lidar com situações potencialmente aversivas (Barlow, 2002, cit. in Nebel-Schwalm & Davis III, 2013).

Spielberger (1973, cit. in Huberty, 2012) definiu dois tipos de ansiedade que todos os indivíduos podem experienciar, independentemente da etapa desenvolvimental, nomeadamente: (1) a ansiedade como traço de personalidade; (2) e, a ansiedade como característica de situações específicas. A primeira refere-se a uma tendência de experienciar um alto nível de ansiedade generalizada em uma variedade de situações, apresentando-se como

uma característica de personalidade do indivíduo, podendo não se manifestar em todas as situações e no mesmo grau, mas existe uma persistência comportamental e, normalmente, o seu despontar não é aparente, deriva da interpretação pessoal de um determinado evento (Huberty, 2012); situações mais graves deste tipo de ansiedade, com níveis bastante elevados de stress, podem resultar em prejuízos do funcionamento pessoal, social e académico (Huberty, 2008, cit. in Huberty, 2012). O segundo tipo de ansiedade associa-se a uma tendência de demonstrar esta emoção em situações específicas, como performances públicas e em situações de perigo percebido; ao contrário do primeiro tipo, o seu despontar é normalmente identificável e quando a situação de stress deixa de existir o sentimento também se dissipa (Huberty, 2012).

Quando a ansiedade, e o medo associado, se tornam severos em termos de frequência, duração e intensidade, se não correspondem com a etapa desenvolvimental em que o indivíduo se encontra, deve-se considerar a hipótese de se estar perante uma perturbação patológica de ansiedade (Huberty, 2012; Nebel-Schwalm & Davis III, 2013).

O ambiente familiar é altamente implicado no desenvolvimento e manutenção de problemas de ansiedade em crianças e adolescentes, por exemplo, o controlo e proteção excessivos por parte dos pais têm sido associados a um excesso de inibição do indivíduo (Wood, McLeod, Sigman, Hwang & Chu, 2003, cit. in Graczyk, Connolly & Corapci, 2005; Hudson & Rapee, 2005, cit. in Yahav, 2006); outra hipótese é que os pais podem inadvertidamente recompensar e encorajar os filhos a evitarem desafios por excessivamente controlarem as suas atividades e resolvendo os seus problemas (Rubin et al., 2003, cit. in Graczyk, Connolly & Corapci, 2005).

Vários estudos também encontraram evidências da ansiedade estar positivamente correlacionada com a rejeição parental e negativamente correlacionada com a aceitação e sensibilidade parental (Dadds, Barrett, Rapee & Ryan, 1996; Dumas, La Frenier & Serketich, 1995; Leib, Wittchen, Hoffer, Fuetsh, Stein & Merikangas, 2000, cit. in cit. in Graczyk, Connolly & Corapci, 2005; Gruner et al., 1999, cit. in Yahav, 2006).

Ao contrário da ansiedade, que pode ser uma experiência normativa desenvolvimental na adolescência e decorrer da transição da infância para a idade adulta, a depressão e as disrupções do humor não são típicas e não ocorrem em todas as pessoas (Huberty, 2012).

A depressão é uma desordem da representação cognitiva e da regulação do humor e das emoções (Davidon, Pizzagalli, Nitschke & Putnam, 2002, cit. in Margalit, 2010), a característica essencial da depressão é, ou o humor depressivo ou uma perda de interesse/prazer em quase todas as atividades do quotidiano, em crianças e adolescentes, o humor pode ser de irritação fácil e um sentimento de tristeza (Margalit, 2010). Podem também

existir características vegetativas (e.g., mudanças no apetite), cognitivas (e.g., dificuldade de concentração), e emocionais (e.g., sentimentos de culpa e inutilidade) (Zahn-Waxler, Shirtcliff & Marceau, 2008, cit. in Margalit, 2010).

Problemas depressivos na adolescência impactam o funcionamento social, acadêmico e interpessoal, prevendo um percurso de vida difícil (Weissman et al., 1999, cit. in Desha, Nicholson & Ziviani, 2011), com consequências na interrupção no processo de completção das tarefas desenvolvimentais educacionais, sociais e psicológicas e sequelas na concretização das relações com a família e com os pares (Merikangas & Angst, 1995).

Na sua generalidade as raparigas apresentam um maior risco para desenvolver sintomas relacionados com a depressão durante a adolescência (Crick & Zahn-Waxler, 2003; Rutter, Caspi & Moos, 2003, cit. in Plunkett et al., 2007; Merikangas et al., 2010, cit. in O'Mara, Lee & King, 2013). A diferença entre os sexos aparece primeiramente entre os 13 e os 15 anos mas torna-se mais pronunciada entre os 15 e os 18 anos (Hankin et al., 1998, cit. in O'Mara, Lee & King, 2013), com uma prevalência mais acentuada de depressão nos adolescentes mais velhos (Merikangas et al., 2010; Lewinsohn, Rohde & Seeley, 1998 cit. in O'Mara, Lee & King, 2013).

O contexto familiar e o ambiente que se desenvolve na relação entre pais-filhos demonstram uma grande influência no estado de espírito do adolescente e na sua probabilidade para desenvolver problemas depressivos, nomeadamente, uma percepção por parte do adolescente de interações positivas (como coesão, suporte, amor, encorajamento e afeto) estão inversamente relacionadas com o humor depressivo (Dadds et al., 1992; Eshbaugh, 2008; Plunkett et al., 2007; Stolz et al., 2005; Vazsonyi & Belliston, 2006, cit. in Houlberg, Henry, Merten & Robinson, 2011) ao aumentarem a autoestima (Plunkett et al., 2007, cit. in Houlberg, Henry, Merten & Robinson, 2011), e providenciarem suporte em situações de stress (Houlberg, Henry, Merten & Robinson, 2011). Indivíduos depressivos percebem pouco cuidado maternal, pouca afetividade, mais punição, rejeição e superproteção (Blatt & Homman, 1992, cit. in Hubery, 2012), como possíveis consequências destes comportamentos parentais, os adolescentes tornam-se menos capazes de resolver os seus problemas, demonstram poucos comportamentos positivos e são menos comunicativos (Huberty, 2012).

Também se encontram evidências relacionadas com a estrutura familiar, ainda que estas possam estar mais relacionadas com conflitos que levam à disrupção ou rutura familiar do que a estrutura em si, no entanto, Boyce Rodgers e Rose (2002, cit. in Roberts & Bishop, 2005), indicam uma menor prevalência de depressão em adolescentes de famílias intactas, comparados com adolescentes de famílias com pais divorciados, e com coabitações em famílias

monoparentais e reconstruídas. McMahon, Yarcheski e Yarcheski (2003, cit. in Roberts & Bishop, 2005) encontraram a mesma relação entre adolescentes com pais divorciados.

Ambas as manifestações de ansiedade e depressão podem incluir sentimentos e comportamentos de isolamento social e familiar, tal como sintomas somáticos, no entanto, estes padrões comportamentais podem ser apresentadas de forma singular.

3.2.2. Isolamento e queixas somáticas

As características de um indivíduo a transitar pela adolescência torna-o mais propício a experienciar tensões, existe a necessidade de quebrar tradições e alterar conceitos no sentido de conquistar uma individualidade, esta diferenciação pode resultar num isolamento social, seja por opção do adolescente de se separar de uma realidade com a qual não se identifica ou por uma exclusão social aparente por parte dos pais.

O risco de isolamento está presente em todo o ciclo de vida mas é nesta etapa que, pela necessidade de ser aceite pelos outros, o indivíduo se coloca em maior probabilidade de solidão, muitas vezes pela falta de compreensão ou aceitação por parte da família e/ou dos pais, e pela possível necessidade de refúgio ou fuga de situações de conflito, muitas vezes conflito parental.

A solidão é considerada um segmento normativo da experiência humana, todas as pessoas a experienciam em alguma altura da vida e, para a maior parte dos indivíduos, os sentimentos intensos de isolamento são escassos e de curta duração, mas, para outros, o isolamento e a alienação social são uma realidade persistente e dolorosa do dia-à-dia; a necessidade de companhia é variada de pessoa para pessoa, alguns indivíduos têm uma necessidade imensa de relação sociais e amizades e experienciam angústia extrema quando estas conexões não acompanham as expectativas pessoais, outros, não têm tanta necessidade de interações sociais intensas, precisam e apreciam passar tempo sozinhos e têm apenas uma moderada carência de redes sociais (Margalit, 2010).

A definição clássica de isolamento foi apresentada por Peplau e Perlman (1982, cit. in Margalit, 2010) que a classificaram como uma experiência desagradável que os indivíduos percebem quando existe uma discrepância entre os padrões de redes sociais desejadas e as concretizadas, a falta de compatibilidade entre o desejado e o conseguido é a causa de frustrações que levam ao sentimento de isolamento. Woodward (1988, cit. in Margalit, 2010) fornece uma descrição mais alargada do constructo, inserido a noção de que o isolamento é um sentimento de estar sozinho, desconectado ou alienado de pessoas, lugares e situações

positivas. De destacar também a definição introduzida por Murphy (2006, cit. in Glicken, 2009) que descreve esta solidão negativa como uma condição com sentimentos de angústia, depressivos, e de separação, que o indivíduo suporta aquando da existência de um vazio social ou emocional na sua vida. Estas experiências de solidão são subjetivas e derivam da percepção de cada adolescente sobre as suas vidas e sobre a qualidade ou quantidade de relações que estabelece com os outros, incluindo sobre o ambiente familiar em que coabita.

As experiências de isolamento são únicas para cada indivíduo mas podem ser agrupadas em quatro formas que se correlacionam, nomeadamente: (1) isolamento emocional, proposto por Weiss (1973, cit. in Margalit, 2010), que se refere à dificuldade que os indivíduos refletem na falta, ou na perda, de pessoas íntimas, como amigos ou familiares próximos; (2) isolamento social, igualmente proposto por Weiss (1973, cit. in Margalit, 2010), referindo-se à angústia que emerge pela falta, ou perda, de conexões satisfatórias e de pertença em grupos sociais desejados, tal como um grupo de amigos ou colegas; (3) isolamento existencial, referido por Mayers (et al., 2002, cit. in Margalit, 2010), definido como uma autopercepção de solidão pessoal, relacionado com sentimentos de insignificância, desamparo, abandono e perda de liberdade, eventuais perdas ou trágicos eventos como o divórcio dos pais ou a separação de um dos progenitores das atividades diárias podem servir de situação de stress que leva a este isolamento; (4) e, isolamento representacional, divulgado por Bering (2008, cit. in Margalit, 2010) e Humphrey (2007, cit. in Margalit, 2010), que ocorre quando a consciência sobre os outros entra em conflito com a consciência que o próprio nunca será compreendido pelos outros na sua totalidade porque essa singularidade nunca poderá ser experienciada por mais ninguém.

Como um comportamento internalizado é pouco efusivo na sua manifestação, o retraimento social, com consequências nocivas para o desenvolvimento social, levado a cabo por um adolescente, pode passar despercebido ou ser associado a tarefas normativas da etapa em causa, no entanto, este pode ser motivado por uma rejeição parental ou pelos pares.

É de esperar que a percepção que o adolescente tem do ambiente familiar e das atitudes dos pais desempenhe um papel de grande importância no desenvolvimento de sentimentos de solidão e de comportamentos de isolamento familiar e social.

A disponibilidade emocional parental (pais que expressam e demonstram amor, suporte, carinho nas interações com os filhos) é indicadora, para os filhos, que os pais têm a habilidade de gerir com sucesso o stress e manter a harmonia familiar (Sturge-Apple, Davies, Winter, Cumming & Schermerhorn, 2008, cit. in Margalit, 2010); um nível de coesão elevado na família e relações emocionais fortes entre os membros familiares é considerado como um fator de

proteção (Margalit, 2010), os adolescentes desenvolvem conexões emocionais, felicidade e estão em menor risco para sentimentos de isolamento social (Moos, 2002, cit. in Margalit, 2010).

Famílias que valorizam demasiado a independência e a conquista pessoal dos adolescentes podem contribuir para um melhor desenvolvimento da autoconfiança e da autonomia, mas podem igualmente criar um fator de risco mais elevado para a solidão (Margalit, 2010).

De acordo com Sullivan (Kara & Mirici, 2004, cit. in Roux, 2009), a causa do isolamento pode ser encontrada em experiências de infância/adolescência desagradáveis que levam a necessidades de intimidade não preenchidas, tal como a perda de um dos progenitores em situação de separação dos pais. Filhos de pais divorciados apresentam um risco mais elevado de desenvolver problemas de isolamento (Taylor et al., 2003, cit. in Roux, 2009).

Adolescentes que manifestam emoções de isolamento demonstram uma predisposição relativamente a distúrbios psicológicos, ansiedade e comportamento agressivo (Rokach et al., 2001, Saluja et al., 2004, cit. in Roux, 2009). Os problemas de comportamento interiorizados relacionam-se em grande parte com a solidão e o retraimento social, podendo este ser um dos sintomas de problemas de comportamento internalizados, nomeadamente da ansiedade e da depressão. Enquanto a depressão se relaciona com o isolamento emocional e social, ainda que a relação seja mais forte com o isolamento emocional, a ansiedade encontra-se mais relacionada com o isolamento social (Margalit, 2010).

Cerca de 10 a 20% das crianças e adolescentes reportam sentimentos de solidão diários, estes são descritos como persistentes e penosos (Heinrich & Gullone, 2006, cit. in Junttila et al., 2012). Em relação às diferenças sexuais, há estudos que evidenciam que o retraimento social está associado ao desajustamento social quer nas raparigas, quer nos rapazes, embora nos rapazes o desajustamento seja superior (Coplan, Gavinski-Molina, Lagacé-Séguin & Wichmann, 2001, cit. in Ferreira, Santos, Ribeiro, Freitas, Correia & Rubin, 2013).

Na mesma linha dos problemas relacionados com o isolamento, encontram-se os problemas de queixas somáticas, no entanto, estas aparecem principalmente associadas a comportamentos como de ansiedade e de depressão.

As queixas somáticas designam-se pelas queixas físicas nas quais não se encontram causas orgânicas para tal, como dores de cabeça, dores de barriga, entre outras, que não podem ser explicadas ou incluídas em diagnósticos médicos (Puskar, Sereika & Haller, 2003).

Estudos sugerem que queixas de sintomas somáticos em crianças e adolescentes são relativamente comuns (Beck, 2008, Campo & Fritsh, 1994, Eminson, 2001, Fritz et al., 1997, cit.

in Ruchkin & Schwab-Stone, 2014), e ainda que estas não tenham muitas vezes uma base médica (e.g., Martin-Herz et al., 1999, Selbst et al., 1990, cit. in Ruchkin & Schwab-Stone, 2014), podem indicar uma diversidade de problemas de saúde mental futuros (Poikolainen et al., 2000, cit. in Ruchkin & Schwab-Stone, 2014).

As raparigas reportam mais queixas somáticas, tal como uma tendência maior para experienciá-las quando se sentem ansiosas (Ruchkin & Schwab-Stone, 2014); o sexo feminino tende a reportar sintomas corporais mais intensos, mais numerosos e mais frequentes que o sexo masculino (Barsky et al., 2001; Romero-Acosta et al., 2013, cit. in Ruchkin & Schwab-Stone, 2014).

A comprovada influência da biologia, genética e personalidade no comportamento do adolescente acompanha o contexto familiar, apresentando-se este como um moderador importante para o desenvolvimento e manutenção dos comportamentos de natureza internalizada e externalizada.

Parte II – Estudo empírico

I. Introdução

A primeira parte deste trabalho foi dedicada à revisão bibliográfica que tem contribuído tanto para a compreensão dos fenómenos que ocorrem durante o período da adolescência e que parecem ser inerentes a qualquer indivíduo nesta etapa do ciclo de vida, como para o entendimento das possíveis diferenças individuais que parecem ter influência no desenvolvimento do comportamento. Recorreu-se também à exposição teórica de temas que definem esta investigação, nomeadamente as várias terminologias do comportamento e os seus componentes e o papel que a família tem no desenvolvimento dos indivíduos e na manifestação de comportamentos desviantes.

Demonstrando a literatura científica que as atitudes parentais e a forma como os filhos as percebem podem estabelecer relações com diversos aspetos do comportamento dos sujeitos, pretendeu-se com este trabalho perceber a associação entre a percepção das atitudes parentais e a manifestação de comportamentos desviantes no adolescente, tomando como enquadramento a perspetiva da psicologia do desenvolvimento.

Objetiva-se igualmente determinar como as características individuais, familiares e contextuais de cada indivíduo se relacionam com as manifestações de comportamento abnormal, e que efeito exercem na percepção das atitudes dos progenitores.

A segunda parte desta dissertação apresenta a construção metodológica da investigação, nomeadamente referindo os objetivos do estudo e as hipóteses que foram delimitadas para o mesmo, o plano de pesquisa utilizado e os procedimentos realizados.

Será ainda demonstrada uma caracterização detalhada da amostra utilizada e dos instrumentos dos quais resultam a construção deste estudo.

O tratamento de dados e a sua posterior análise estatística foram realizados com recurso ao programa IBM® SPSS® Statistics, versão 21, sendo que a análise inclui as técnicas descritivas e inferenciais.

2. Objetivos e hipóteses

Os objetivos deste estudo refletem as problemáticas analisadas no decorrer da revisão da literatura e serviram de ponto de partida para o delineamento do plano de pesquisa. Seguidamente apresenta-se a sua formulação, referindo-se o objetivo geral em primeiro lugar e, na sua sequência, os específicos:

- Analisar e determinar a associação entre as percepções das atitudes parentais e a manifestação de problemas de comportamento no adolescente (Objetivo geral);
- Conhecer e descrever a expressão de comportamentos de natureza exteriorizada e natureza interiorizada;
- Descrever a intensidade das percepções das atitudes parentais nas dimensões do afeto e nas dimensões das práticas educativas;
- Compreender se variáveis como o sexo, idade e a existência de reprovações desempenham um papel significativo no desenvolvimento de problemas de comportamento e se influenciam a percepção que o adolescente tem das atitudes parentais;
- Perceber se o tipo de família e o nível socioeconómico da mesma influenciam o comportamento dos adolescentes e a sua percepção sobre as atitudes parentais;
- Determinar se existe relação entre o meio envolvente (rural vs urbano), a expressão de problemas de comportamento nos adolescentes e a percepção que os adolescentes retiram das atitudes dos pais.

Depois da formulação dos objetivos foi possível elaborar hipóteses que serviram de orientação para o planeamento dos procedimentos metodológicos necessários à execução da pesquisa. Esta vai ser desenvolvida com o intuito de procurar evidências que possam sustentar ou refutar as seguintes hipóteses:

H1: Existe relação entre a percepção das atitudes parentais e a manifestação de problemas de comportamento, nomeadamente, uma percepção positiva das atitudes dos pais (amor e autonomia) relaciona-se com uma diminuição de problemas de comportamento e vice-versa.

H2: Existem diferenças significativas entre a classe etária dos 12 aos 15 anos e a classe etária dos 16 aos 19 anos relativamente: (1) à percepção da dimensão de autonomia, sendo que os adolescentes da segunda classe etária (16-19) tendem a apresentar valores mais elevados; (2) à percepção da dimensão de amor, verificando-se que os adolescentes da primeira classe etária (12-15) tendem a apresentar valores mais elevados; (3) à manifestação de problemas de comportamento, isto é, a classe etária de adolescentes mais velhos tende a apresentar valores mais elevados.

H3: Existem diferenças significativas entre os sexos com relação: (1) à percepção das dimensões controlo e autonomia das práticas parentais, nomeadamente, o sexo masculino tende a ter valores mais elevados de autonomia, enquanto o sexo feminino tende a ter valores mais elevados na dimensão controlo; (2) à manifestação de problemas de comportamento, nomeadamente, as raparigas tendem a apresentar valores mais elevados de problemas de expressão interiorizada, e os rapazes valores mais elevados de problemas de expressão exteriorizada.

H4: Existem diferenças significativas relativas às características do local de residência do indivíduo (rural versus urbano), nomeadamente: (1) adolescentes residentes em localidades urbanas tendem a apresentar valores mais elevados de problemas de comportamento; (2) adolescentes com residência em localidades rurais apresentam uma maior percepção de amor por parte das figuras parentais.

H5: Existem diferenças significativas em função da existência ou não de reprovações na percepção das atitudes parentais e no relato de problemas de comportamento, nomeadamente: (1) os indivíduos que registam uma ou mais reprovações apresentam valores mais elevados de problemas de comportamento; (2) os indivíduos sem reprovações apresentam uma percepção mais elevada de amor, enquanto percepções elevadas de controlo e autonomia são apresentadas por indivíduos com reprovações.

H6: Existem diferenças significativas relativas ao tipo de família, nomeadamente: (1) quando a coabitação do indivíduo é com a família intacta, este tende a apresentar valores mais elevados na dimensão controlo da percepção das atitudes parentais; (2) quando o adolescente coabita apenas com um progenitor existe a tendência para percecionar valores

mais baixos na dimensão de amor; (3) a coabitação do indivíduo com a família intacta tende a diminuir a manifestação de problemas de comportamento.

H7: Existem diferenças significativas de acordo com o nível socioeconómico das famílias, tanto nos problemas de comportamento como na percepção das atitudes parentais: (1) quanto mais baixo for o nível socioeconómico do agregado familiar do adolescente maior será a tendência para a manifestação de problemas de comportamento; (2) no que diz respeito às atitudes parentais, uma percepção de maior autonomia e amor associa-se a um nível mais elevado do nível socioeconómico, enquanto percepções de controlo e hostilidade se associam a um nível socioeconómico mais baixo.

3. Metodologia

A presente investigação identifica-se como de natureza correlacional, ou seja, pretende descrever uma eventual relação entre fenómenos, comparar ou estimar as diferenças e associar o grau de variação dos dois conjuntos, sem tentar prever ou controlar relações causais (Almeida & Freire, 2008).

Neste estudo optou-se por recolher a informação, necessária para a concretização e o desenvolvimento do estudo, por amostragem, e utilizar o método quantitativo para analisar os dados que recorreram dessa recolha cuidada.

Para a recolha de informação com a amostra estudada utilizaram-se questionários estruturados. Estes têm as vantagens de, entre outras: (1) possuem um formato que faculta a possibilidade de minimizar o efeito no qual uma pergunta é feita e na sua resposta, ou seja, elimina as possíveis más interpretações sujeitas às percepções do investigador na resposta do participante, e, igualmente, suprime as possíveis influências de quem faz as perguntas sobre o entrevistado; (2) e, as respostas serem mais facilmente quantificáveis, o que ajuda na rapidez e eficiência da introdução dos dados e na sua posterior análise (Clark-Carter, 2010).

Relativamente ao plano de pesquisa, esta investigação define-se como sendo de carácter descritivo. Procurou-se dar a conhecer a realidade social associada à amostra utilizada, aproximando-se do estabelecimento de relações entre fenómenos e características dessa mesma realidade (Moreira, 2007).

A investigação obedece a uma estratégia transversal. Esta tipologia demonstra-se como tendo resultados bastantes satisfatórios para este tipo de estudos, visto ser a que melhor permite retirar grande informação num curto espaço de tempo e a que permite a formação de grupos homogéneos (Fleming, 1988).

3.1. Amostra

Para este estudo foi selecionada uma amostra de adolescentes na Região do Alentejo, distrito de Portalegre e Évora, com idades compreendidas entre os 12 anos e os 19 anos de ambos os sexos, a frequentar o ensino regular ou profissional em escolaridade obrigatória do 7º ano ao 12º ano. Todos os participantes encontravam-se inseridos em meio familiar e social, em freguesias de características rurais ou urbanas.

Trata-se de uma amostragem não probabilística e ocasional, a sua seleção foi orientada por motivos de comodidade do investigador, devido à facilidade de acesso e conhecimento prévio das instituições e de se tratar de um estudo que envolve um limite de tempo muito reduzido. Houve, no entanto, a preocupação de diversificar o local da recolha o mais possível, tentando abranger uma população com características diversas.

A amostra é constituída por 409 indivíduos, sendo que 50.1% é do sexo feminino e 49.9% é do sexo masculino. Registou-se pouca diversidade de nacionalidades, por isso, optou-se por se caracterizar todas as que não eram Portuguesas (97.8%) como Outras (2.2%) (Tabela 1).

A idade média registada dos adolescentes foi 14.93 anos (DP = 1.838). A recolha foi, maioritariamente, em sala de aula, excetuando quatro situações, em que a recolha se realizou nas instalações de outras instituições, nomeadamente, o Grupo de Dança do Clube de Futebol de Estremoz, o Sport Clube Borbense, os Escuteiros de Vila Viçosa, e o Grupo de Dança “Tanzer”. Nestes casos todos os indivíduos disponíveis participaram e não foi feita qualquer seleção.

Relativamente à recolha realizada em ambiente escolar a distribuição e escolha foi a seguinte: (1) na Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Alter do Chão a escolha das turmas prendeu-se com a disponibilidade dos professores e alunos e foram abrangidos alunos do 8º, 9º, 11º e 12º ano de escolaridade; (2) na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz a disponibilidade dos professores e alunos permitiu que se recolhesse com alunos de uma turma de cada ano, do 7º ao 12º ano de escolaridade; (3) na Escola Básica Padre Joaquim Maria Fernandes de Sousel foi disponibilizado o acesso a todas as turmas de todos os anos, inclui assim do 7º ao 9º ano de escolaridade, duas turmas de cada ano; (4) na Escola Básica José Régio de Portalegre foram igualmente disponibilizadas todas as turmas de todos os anos, incluindo quatro do 7º ano, três do 8º ano e quatro do 9º ano de escolaridade; (5) e, na Escola Secundária/3 Mouzinho da Silveira de Portalegre foi possível recolher em quatro turmas do 9º ano e duas turmas do 10º ano de escolaridade.

Tabela 1 - Distribuição da amostra pela instituição, idade, sexo, nacionalidade e localidade

		n	%
Instituição	Grupo de Dança do CFEstremoz	4	1.0%
	E. P. de Alter do Chão	31	7.6%
	Sport Clube Borbense	20	4.9%
	Escuteiros de Vila Viçosa	7	1.7%
	E. S. /3 de Estremoz	106	25.9%
	E. B. de Sousel	53	13.0%
	Grupo de Dança “Tanzer”	4	1.0%
	E. B. de Portalegre	76	18.6%
	E. S. /3 de Portalegre	108	26.4%
	Idade	12 anos	32
13 anos		64	15.6%
14 anos		89	21.8%
15 anos		88	21.5%
16 anos		56	13.7%
17 anos		28	6.8%
18 anos		36	8.8%
19 anos		16	3.9%
Género		Feminino	205
	Masculino	204	49.9%
Nacionalidade	Portuguesa	400	97.8%
	Outra	9	2.2%
Localidade	Rural	268	65.5%
	Urbano	141	34.5%

A variável localidade de residência foi codificada como Rural ou Urbana a partir da Classificação das Freguesias do Continente em Rurais e Não Rurais (PRODER, n.d.), tendo os indivíduos preenchido o nome da freguesia onde residiam; da análise da variável retira-se que a maioria dos indivíduos reside numa localidade rural (65.5%), o que seria de esperar dado que estamos perante uma região do interior do Alentejo.

No que diz respeito às reprovações, verificou-se que 72.9% dos indivíduos nunca tinham ficado retidos em nenhum ano e que a maioria (16.6%), dos que já revelaram fraco desempenho escolar, ou que ficaram impedidos de avançar de ano por outra razão não especificada, só o demonstrou uma vez (Tabela 2).

Tabela 2 - Distribuição da amostra pelo ano de escolaridade e pela quantidade de reprovações

		n	%
Ano	7º ano	62	15.2%
	8º ano	88	21.5%
	9º ano	133	32.5%
	10º ano	54	13.2%
	11º ano	31	7.6%
	12º ano	41	10.0%
Reprovações	0	298	72.9%
	1	68	16.6%
	2	36	8.8%
	3	5	1.2%
	4	2	0.5%

Em relação à composição do agregado familiar dos sujeitos da amostra foram codificadas oito variáveis, sendo de explicitar: a “Família Reconstruída” como incluindo a coabitação com pai/madrasta e mãe/padrasto; e o “Nenhum Progenitor” quando o indivíduo vive com outros familiares como os avós, irmãos adultos ou tios, sem presença dos pais.

Denota-se que a maioria coabita com a família nuclear intacta (71.9%) e que a existência de famílias sem qualquer progenitor é muito reduzida (3.2%) (Tabela 3).

Com relação à idade da figura materna e paterna a viver em coabitação com o indivíduo é de referir que em 12 casos a presença feminina de referência não é a mãe (sendo uma avó, madrasta ou irmã mais velha), e em 25 casos a presença masculina não é o pai (sendo um padrasto, um avô ou um tio). A classe etária de maior destaque, tanto na figura materna (64.5%), como na figura paterna (72.4%), é a dos 41 a 65 anos, com correspondência à meia-idade (Tabela 4).

Tabela 3 - Distribuição da amostra pelos elementos em coabitação

		n	%
Coabitação	Mãe e Pai	294	71.9%
	Mãe, Pai e Avós / Tios	20	4.9%
	Só Mãe	41	10.0%
	Mãe e Avós / Tios	5	1.2%
	Só Pai	9	2.2%
	Paí e Avós / Tios	3	0.7%
	Família Reconstruída	24	5.9%
	Nenhum Progenitor	13	3.2%

Tabela 4 - Distribuição da amostra pela classe etária da figura materna e paterna em coabitação

Idade	Figura Materna		Figura Paterna	
	n	%	n	%
25 a 40 anos	126	30.8%	60	14.7%
41 a 65 anos	264	64.5%	296	72.4%
66 a 80 anos	2	0.5%	1	0.2%

Relativamente às características dos progenitores, os dados demonstram que, ao nível das habilitações literárias, a maioria apresenta níveis de escolaridade entre o 3º ciclo (28.6% relativo ao pai) e o ensino secundário (36.4% relativos à mãe). Os resultados relativos ao responsável que não se inclui nos progenitores não vão ser analisados devido à sua escassez. (Tabela 5).

Tabela 5 - Distribuição da amostra pelas habilitações literárias dos progenitores ou responsável em coabitação

Habilitações	Mãe		Pai		Outro	
	n	%	n	%	n	%
1º ciclo	21	5.1%	41	10.0%	6	1.5%
2º ciclo	33	8.1%	34	8.3%	5	1.2%
3º ciclo	98	24.0%	117	28.6%	0	0.0%
Ensino secundário	149	36.4%	99	24.2%	0	0.0%
Licenciatura	52	12.7%	23	5.6%	1	0.2%
Mestrado	19	4.6%	12	2.9%	0	0.0%
Doutoramento	8	2.0%	4	1.0%	1	0.2%

No que diz respeito à situação profissional dos pais, os resultados revelaram uma maioria expressiva nos empregados com percentagens acima dos 70% em ambos os progenitores (Tabela 6). A pequena quantidade de dados sobre o outro responsável continua a não ter relevância para conduzir a resultados significativos, devido a esse facto, não vai ser incluído em nenhuma análise doravante, no entanto, continuará a ser mencionado nas tabelas descritivas.

Tabela 6 - Distribuição da amostra pela situação profissional dos pais ou responsável em coabitação

Situação Profissional	Mãe		Pai		Outro	
	n	%	n	%	n	%
Empregados	316	77.3%	296	72.4%	7	1.7%
Desempregados	61	14.9%	26	6.4%	4	1.0%
Reformados	3	0.7%	8	2.0%	2	0.5%

Sobre as profissões dos progenitores podemos concluir que os dois grupos mais frequentes são o de trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores (32.8% relativos à mãe) e o de trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (21.0% relativos ao pai) (Tabela 7).

A classificação das profissões foi realizada de acordo com a Classificação Portuguesa das Profissões (CPP), sendo que esta estabelece o quadro das profissões, tarefas e funções mais relevantes para produzir e divulgar estatísticas por profissões ao nível da União Europeia. (INE, 2011). A CPP divide-se em dez grandes grupos de profissões, a categoria doméstica foi incluída nesta análise por não estar prevista.

Com base na profissão e habilitação literária com mais relevância do agregado familiar, foi possível elaborar o nível socioeconómico, traduzindo-se em três níveis distintos: baixo, médio e elevado. Foi adicionado o subnível não especificado para justificar a ausência de 8.6% da amostra, nestes agregados incluem-se os desempregados e reformados, aos quais não é possível incluir num nível pela falta de informação essencial. O nível não especificado não irá ser incluído nas análises futuras.

Para a determinação do nível socioeconómico (NSE) recorreu-se ao método utilizado por Simões (2000). No nível socioeconómico baixo incluem-se: trabalhadores assalariados, por contra de outrem, trabalhadores não especializados da indústria e da construção civil, empregados de balcão no pequeno comércio, contínuos, cozinheiros, empregados de mesa, empregadas de limpeza, pescadores, rendeiros, trabalhadores agrícolas, vendedores

ambulantes, trabalhadores especializados da indústria (mecânicos, eletricitas), motoristas; até ao 8º ano de escolaridade obrigatória. O nível socioeconómico médio inclui: profissionais técnicos intermédios independentes, pescadores proprietários de embarcações, empregados de escritório de seguros e bancários, agentes de segurança, contabilistas, enfermeiros, assistentes sociais, professores do ensino primário e secundário, comerciantes e industriais; do 9º ao 12º ano de escolaridade e cursos médios e superiores. O nível socioeconómico elevado abrange: grandes proprietários ou empresários agrícolas, do comércio e da indústria, quadros superiores da administração pública, do comércio, da indústria e de serviços, profissões liberais (gestores, médicos, magistrados, arquitetos, engenheiros, economistas, professores do ensino superior), artistas, oficiais superiores das forças militares e militarizadas, pilotos da aviação; do 4º ano de escolaridade (de modo a incluir grandes proprietários e empresários) à licenciatura (mestrado ou doutoramento).

Tabela 7 - Distribuição da amostra pela classificação das profissões dos progenitores ou responsável em coabitação

Profissão	Mãe		Pai		Outro	
	n	%	n	%	n	%
Profissões das forças armadas	0	0.0%	3	0.7%	0	0.0%
Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	11	2.7%	2	0.5%	0	0.0%
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	68	16.6%	30	7.3%	1	0.2%
Técnicos e profissões de nível intermédio	29	7.1%	30	7.3%	0	0.0%
Pessoal administrativo	21	5.1%	10	2.4%	0	0.0%
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	134	32.8%	68	16.6%	0	0.0%
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	7	1.7%	37	9.0%	0	0.0%
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	20	4.9%	86	21.0%	0	0.0%
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	2	0.5%	22	5.4%	0	0.0%
Trabalhadores não qualificados	23	5.6%	14	3.4%	1	0.2%
Domésticas	10	2.4%	0	0.0%	5	1.2%

Na sua grande maioria os agregados familiares incluem-se no nível socioeconómico baixo mas não existe grande discrepância entre este e o nível socioeconómico médio (47.9% no primeiro e 41.1% no segundo), apenas 10 famílias reuniram características para o nível socioeconómico elevado (Tabela 8).

Tabela 8 - Distribuição da amostra pelo nível socioeconómico

		n	%
NSE	Baixo	196	47.9%
	Médio	168	41.1%
	Elevado	10	2.4%
	Não especificado	35	8.6%

3.2. Instrumentos

Ao longo de uma revisão cuidada de literatura e após delimitar os objetivos do estudo, ficou claro que os melhores instrumentos para operacionalizar a presente investigação seriam os de natureza autoavaliativa, nomeadamente questionários de autoavaliação adaptados para a população portuguesa e para a faixa etária pretendida.

Os questionários de autoavaliação têm demonstrado um contributo particularmente relevante quando comparados com avaliações e diagnósticos realizados com base em informações prestadas apenas por pais e/ou professores, especialmente quando o desejado é compreender comportamentos de natureza emocional (Fonseca & Monteiro, 1999).

A incidência deste estudo requeria o conhecimento dos sujeitos sobre os seus próprios comportamentos e sentimentos, tal como a sua percepção das atitudes parentais, sendo que apenas um instrumento de autorresposta seria o adequado, sem haver a necessidade de utilizar versões para pais e/ou professores para validar a informação.

Estes questionários têm igualmente a vantagem de a sua utilização ser rápida, flexível e de fácil preenchimento para os adolescentes, ao mesmo tempo que conseguem recolher uma vasta informação.

Optou-se então pela utilização de dois instrumentos: (1) o *Youth Self Report* – YSR (Achenbach, 1991; Fonseca & Monteiro, 1999); (2) e, o Inventário de Percepções Adolescentes – IPA (Streit, 1978; Fleming, 1997).

Foi também utilizado um questionário sociodemográfico construído para o estudo.

3.2.1. Questionário de caracterização

O questionário de caracterização (Apêndice 1) foi realizado especificamente para esta investigação e tem como objetivo recolher dados sociodemográficos da amostra, nomeadamente, a idade, o género, a nacionalidade, a localidade de residência, o ano de escolaridade, a quantidade de reprovações, características do agregado familiar como a composição, as idades dos membros, as habilitações literárias, as profissões e a situação profissional.

3.2.2. Inventário de Problemas de Comportamento – Youth Self-Report (YSR)

O Inventário de Problemas de Comportamento (*Youth Self-Report-YSR*) (Anexo 1) é uma escala desenvolvida por Achenbach (1991), adaptada para a população portuguesa por Fonseca e Monteiro (1999), e tem como finalidade avaliar dimensões de comportamento a partir de um questionário de autorresposta onde os indivíduos descrevem os seus próprios comportamentos. Neste trabalho vai ser utilizada a versão para indivíduos dos 11 aos 18 anos, que se divide em duas partes.

A primeira parte é constituída por 17 itens relacionados com competências, atividades e interesses sociais do indivíduo (v.g., participação em atividades desportivas ou de lazer, envolvimento em organizações ou grupos, entre outras) estas organizam-se de forma a fornecer um Índice de Atividade, um Índice Social e um Índice Total de Competências onde pontuações elevadas sugerem um bom nível de adaptação geral do adolescente (Fonseca & Monteiro, 1999).

A segunda parte é composta por 119 itens dos quais 103 relacionam-se com problemas de comportamento e 16 com comportamentos socialmente desejáveis. O *score* global de psicopatologia é conseguido através da soma dos pontos obtidos em cada item com exceção dos 16 relativos aos comportamentos socialmente desejáveis (itens 6, 15, 28, 49, 59, 60, 73, 78, 80, 88, 92, 98, 106, 107, 108, 109), do item 2 (tenho uma alergia), do item 4 (tenho asma) e do item 56h (outros problemas). Esta segunda parte agrupa-se em 6 dimensões, Comportamento Antissocial (itens 16, 20, 21, 23, 37, 39, 43, 68, 82, 90, 97, 101, 105), Problemas de Atenção/Hiperatividade (itens 1, 3, 7, 8, 10, 41, 68, 74, 86, 87, 93, 94, 95, 104), Ansiedade/Depressão (itens 12, 13, 14, 33, 34, 35, 38, 48, 52, 62, 103), Isolamento (itens 17, 45, 63, 69, 71, 75, 89, 112), Queixas Somáticas (itens 51, 54, 56a, 56b, 56c, 56d, 56e, 56f, 56g), e Problemas de Pensamento (itens 9, 40, 66, 70, 84, 85, 100). As escalas de comportamento antissocial e problemas de atenção/hiperatividade formam o *cluster* de problemas de expressão exteriorizada, e as escalas de ansiedade/depressão, isolamento e queixas somáticas formam o *cluster* de problemas de expressão interiorizada.

Os *scores* de cada dimensão e dos *clusters* são obtidos da mesma forma que o *score* total, através da soma dos pontos obtidos em cada item da dimensão.

Para classificar os sujeitos em situação clínica ou não clínica relativamente aos valores apresentados de sintomatologia psicopatológica, ou seja, o resultado obtido a partir do *score*

global da escala e dos dois *clusters*, Achenbach (1991) desenvolveu um ponto de corte que divide as duas categorias, sendo este: uma pontuação menor que 60 para a população não clínica, e maior ou igual a 60 para a população com resultados considerados clínicos.

O preenchimento da escala é realizado a partir do preenchimento de cada item com três possíveis respostas, 0 (não verdadeira), 1 (às vezes verdadeiras) e 2 (muitas vezes verdadeira) e é relativa a comportamentos nos últimos 6 meses.

Neste estudo só foi utilizada a segunda parte do questionário, uma vez que se tem demonstrado como sendo a mais relevante para o estudo da psicopatologia (Fonseca & Monteiro, 1999). O foco desta investigação baseia-se no estudo dos problemas de comportamento externalizados e internalizados, sendo que o fator dos Problemas de Pensamento não será analisado extensivamente, no entanto, não será excluído por ser considerar a sua importância como integrante da totalidade da escala.

A adaptação realizada por Fonseca e Monteiro (1999) apresenta valores satisfatórios de consistência interna, obtendo para o *score* total 0.80 e valores que variam entre 0,70 e 0,80 para as suas 6 dimensões.

Não foi feita qualquer alteração à formulação dos itens da escala neste estudo.

3.2.3. Inventário de Percepções Adolescentes (IPA)

O Inventário de Percepções Adolescentes (IPA) (Anexo 2) é uma escala adaptada para a população portuguesa por Fleming (1997) e foi elaborada com base no Youth Perception Inventory (YPI) de Fred Streit (1978), sendo esta já uma versão revista do Children's Report of Parent Behavior Inventory (CRPBI) de Earl Schaefer (1965). Tem como finalidade avaliar a percepção dos adolescentes em relação às atitudes parentais, ou seja a percepção que o indivíduo tem da qualidade e da intensidade da relação que tem com os seus pais ou quem faça vez deles. Foi validado para a população portuguesa utilizando uma amostra de indivíduos com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos.

Esta escala é composta por 63 perguntas com quatro respostas possíveis: Mãe e Pai, Só Mãe, Só Pai, Nem Mãe nem Pai; o indivíduo deve preencher a resposta que considera mais adequada relativamente às atitudes dos progenitores ou daqueles que os substituem ou fazem vez deles.

O IPA divide-se em duas dimensões, nomeadamente, a dimensão do Afeto (Amor versus Hostilidade) e a dimensão das Práticas Educativas (Autonomia versus Controlo), remetendo a

primeira para a qualidade afetiva da relação pais-filhos e a segunda para as práticas educativas usadas pelos pais.

A dimensão de Amor versus Hostilidade reflete percepções de pais afetuosos que valorizam e dão suporte emocional versus aqueles que são negligentes, rejeitantes e abandonatórios; a dimensão Autonomia versus Controlo reflete percepções de pais que permitem que o filho tenha um desenvolvimento diferenciado dos pais versus pais que usam de restrições e limites ao seu comportamento, podendo impedir um desenvolvimento autónomo do filho (Fleming, 1988).

O fator Amor é medido através de 30 itens (item 1, 4, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 37, 39, 41, 43, 45, 47, 49, 51, 53, 55, 57, 59, 61, 63); o fator Hostilidade é medido por 17 itens (item 3, 5, 8, 14, 16, 19, 22, 26, 28, 34, 38, 44, 46, 52, 56, 58, 62); o fator Autonomia é avaliado por 6 itens (item 10, 20, 30, 40, 50, 60); e o fator Controlo avalia-se por 10 itens (item 2, 6, 12, 18, 24, 32, 36, 42, 48, 54).

A pontuação de cada dimensão é elaborada através do número de respostas positivas dadas nos itens do fator, dividido pelo número de itens e multiplicando por 100. A resposta “Mãe e Pai” tem maior ponderação relativo às respostas “Só Mãe” e “Só Pai” numa proporção de 2:1. Para cada dimensão obtêm-se uma cotação entre 0 e 200, sendo que quanto maior for o valor, maior será a intensidade da percepção dessa dimensão; para valores entre 0 e 70 traduz-se em intensidade baixa, entre 71 e 140 uma intensidade moderada, e para valores entre 141 e 200 é considerada intensidade alta.

A validade da escala da adaptação para a população portuguesa realizada por Fleming (1988) foi testada através do coeficiente Alpha de Cronbach e conduziu aos valores de 0,93 na dimensão Amor, 0,79 na dimensão Hostilidade, 0,65 na dimensão Controlo, e 0,53 na dimensão Autonomia.

Não foi feita qualquer alteração à formulação dos itens da escala neste estudo.

3.3. Procedimento de recolha de dados

Depois de definir as características da população e posterior amostra para o nosso estudo, foram selecionados os locais para uma possível aplicação dos instrumentos e recolha de dados. Foram contactados os diretores da cada escola e instituição para perceber se existia interesse em participar neste estudo, sendo de destacar que todos os contactados demonstraram interesse e agendaram reunião para falar sobre o projeto ou pediram o envio do pedido formal (Apêndice 2).

Entregues os pedidos formais e após deferimento, foram distribuídos, no caso das escolas aos diretores de turma ou professor responsável, no caso das instituições aos responsáveis pelo grupo, os pedidos de autorização para os encarregados de educação (Apêndice 3) e os consentimentos informados para os participantes (Apêndice 4). Foi então estabelecido um prazo para a entrega de todas as autorizações para se poder agendar uma data para o preenchimento dos questionários.

Os preenchimentos foram diferentes de instituição para instituição, devido às características e disponibilidade de cada uma, nomeadamente, nos grupos de atividades extracurriculares a recolha de dados foi feita na presença de um responsável da instituição e na presença do investigador, sempre garantindo o anonimato e confidencialidade dos participantes. Na Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Alter do Chão, na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz e na Escola Básica José Régio de Portalegre os questionários foram entregues aos professores da disciplina em envelope selado e foram preenchidos em sala de aula com a presença do professor que estava disponível para tirar dúvidas e que foi informado de todos os procedimentos e objetivos do estudo. Na Escola Básica Padre Joaquim Maria Fernandes de Sousel e na Escola Secundária/3 Mouzinho da Silveira de Portalegre foi possível a presença do investigador em sala de aula, com ou sem o professor presente, dependendo da turma.

A aplicação dos instrumentos decorreu nos meses de Abril e Maio e durou cerca de 40 minutos em cada sessão.

3.4. Análise estatística

O planeamento do tratamento de dados foi cuidadosamente conduzido para cumprir as formulações de objetivos e hipóteses. Para tal foram verificadas as características dos dados e das variáveis e os pressupostos do estudo.

Para compreender a distribuição e a homogeneidade de variância dos dados recolhidos e assim poder decidir como proceder ao tratamento dos mesmos, foram calculados os seguintes testes: o teste de Kolmogorov-Smirnov e o teste de Levene.

O teste de Kolmogorov-Smirnov revelou que estamos perante dados significativos, ou seja, foi obtido um valor de $p < 0.05$, tanto para as distribuições globais das escalas, como para as distribuições pelos diversos grupos que queremos explorar. A partir destes dados podemos concluir que os dados não seguem uma distribuição normal.

O teste de Levene revelou variâncias homogêneas, com valores bastantes elevados a $p > 0.05$, ou seja, a variabilidade dos resultados de cada grupo é semelhante.

Violado o principal pressuposto para utilizar testes paramétricos, vamos optar pelos testes não paramétricos, que não exigem requisitos tão fortes, como a normalidade da distribuição.

Foram utilizados métodos de análise descritiva para caracterizar a amostra, nomeadamente, o cálculo de medidas de tendência central como a média (M) e medidas de dispersão como o desvio padrão (DP). Foram também analisadas as frequências (n) e as percentagens (%) de algumas variáveis.

Em relação às análises estatísticas inferenciais utilizadas, recorreu-se ao coeficiente de correlação ρ de Spearman para explorar a intensidade e direção da associação entre duas variáveis; utilizou-se o teste U de Mann-Whitney para comparar dois grupos independentes; a comparação de três grupos independentes foi realizada através do teste H de Kruskal-Wallis.

Para verificar a fidelidade das escalas avaliou-se a consistência interna utilizando o *alfa* de Cronbach.

De notar que foram considerados valores inferiores a 0.01 e a 0.05 como indicadores de resultados estatisticamente significativos nas análises descritas em seguida.

4. Resultados

Primeiramente será exposto o estudo da fidelidade de ambas as escalas, a sua comparação com os valores obtidos pelos autores que elaboraram a versão portuguesa das mesmas e a uma breve análise descritiva da sua distribuição na amostra. Em seguida enumera-se e descreve-se os valores resultantes da análise, correlacional ou inferencial, de cada uma das relações formuladas nos objetivos, que posteriormente iremos discutir e comparar com as hipóteses delimitadas.

4.1. Inventário de Problemas de Comportamento – Youth Self-Report (YSR)

A escala de comportamento utilizada neste estudo foi traduzida e adaptada para a população portuguesa por Fonseca e Monteiro (1999); na versão dos autores a escala apresentou um índice de consistência interna para o *score* global de 0.80, e para os seus fatores valores entre 0.70 e 0.80, valores considerados satisfatórios e classificados como tendo uma fiabilidade apropriada, visto serem de, pelo menos, 0.70 (Nunnally, 1978, cit. in Maroco & Garcia-Marques, 2006). O estudo aqui apresentado revelou um *alfa* de Cronbach para o *score* total de 0.93, e valores entre 0.68 e 0.84 para os cinco fatores (Tabela 9).

105

Tabela 9 - *Alfa* de Cronbach, médias e desvios-padrão da escala YSR em função do género e comparação com os resultados de Fonseca & Monteiro (1999)

Escala	Estudo atual					Fonseca & Monteiro, 1999				
	<i>Alfa</i>	M		DP		<i>Alfa</i>	M		DP	
		F	M	F	M		F	M	F	M
Total	0.93	42.60	36.31	20.86	19.14	0.80	40.80	37.20	19.65	19.68
Comp. Antissocial	0.73	2.98	3.76	2.84	3.12	0.80	1.92	3.44	2.48	3.51
Atenção/Hiperatividade	0.77	8.10	7.14	4.29	4.07	0.80	7.40	6.95	4.29	4.29
Ansiedade/Depressão	0.84	3.94	2.41	3.85	3.05	0.79	4.46	3.29	3.74	3.03
Isolamento	0.68	7.04	5.45	3.08	2.81	0.70	6.47	4.96	2.89	2.91
Queixas Somáticas	0.68	3.28	2.09	2.54	2.43	0.70	3.11	2.35	2.61	2.32
Problemas Pensamento	0.72	2.55	1.91	2.66	2.02	0.70	1.85	1.78	2.07	2.06
Cluster Exteriorizado	0.83	10.57	10.63	6.14	6.27	-	8.35	9.41	5.58	6.62
Cluster Interiorizado	0.87	14.26	9.95	7.95	6.57	-	13.32	9.94	7.11	6.10

Ainda que alguns valores dos fatores tenham sido ligeiramente inferiores aos dos autores, o *alfa* total da escala foi significativamente mais elevado (0.93 vs. 0.80). Dois dos itens da escala apresentaram um valor ligeiramente inferior ao considerado de fiabilidade satisfatória, em valores de 0.68, mas a diferença não se considerou significativa e decidiu-se continuar com a sua análise. Foram também efetuados cálculos para os dois *clusters*, com valores de 0.83 no exteriorizado e 0.87, estes não foram efetuados pelos autores no estudo inicial mas obtiveram, neste estudo, valores de consistência adequados.

Os valores obtidos nesta investigação corroboram o estudo inicial realizado pelos autores, ou seja, apresentam características psicométricas adequadas.

As médias e desvios-padrão calculados não diferem muito do estudo original, ainda que se destaquem valores médios ligeiramente mais elevados em quase todos os fatores; de realçar também as médias entre sexos no *score* total da escala, onde há uma diferença significativa entre o sexo feminino com uma média de $M = 42.60$, e o sexo masculino que apresenta uma média mais baixa de $M = 36.31$.

O cálculo das análises descritivas divididas por sexo foi necessário para realizar uma comparação com o estudo de Fonseca & Monteiro (1999), mas considerou-se importante apresentar as médias de cada fator sem associar a grupos para uma análise mais extensiva (Tabela 10).

Tabela 10 - Médias e desvios-padrão da escala YSR

Escala	Min	Max	M	DP
Total	0	200	39.46	20.24
Comp. Antissocial	0	26	3.37	3.01
Atenção/Hiperatividade	0	28	7.62	4.02
Ansiedade/Depressão	0	22	3.18	3.55
Isolamento	0	16	6.24	3.05
Queixas Somáticas	0	18	2.69	2.55
Problemas Pensamento	0	14	2.23	2.38
Cluster Exteriorizado	0	54	10.60	6.20
Cluster Interiorizado	0	56	12.11	7.60

Em relação às médias da amostra na sua totalidade, pode-se destacar o fator de Problemas de Atenção/Hiperatividade como o que apresenta a maior média ($M = 7.62$) e o fator de Problemas de Pensamento com a média mais baixa ($M = 2.23$).

Foi elaborado um ponto de corte no *score* global de psicopatologia (Achenbach, 1991), permitindo analisar a frequência e percentagem de indivíduos da amostra que se incluem na população não clínica, com valores abaixo dos 60, e os que são abrangidos pela categoria clínica, com valores iguais ou acima dos 60 (Tabela II). A análise relativa ao ponto de corte nos dois *clusters* não apresentou qualquer sujeito na categoria clínica, não vai ser, por essa razão, explorado.

Tabela II - Ponto de corte do score total da escala YSR

	Não clínico		Clínico	
	n	%	n	%
Total	348	85.1%	61	14.9%
Feminino	166	47.7%	39	63.9%
Masculino	182	52.3%	22	36.1%

Apenas 61 (14.9%) dos sujeitos da amostra apresentam valores clinicamente significativos de sintomas de psicopatologia, dos quais 39 (63.9%) são do sexo feminino e apenas 22 (36.1%) do sexo masculino, denotando uma maioria no sexo feminino.

4.2. Inventário de Percepções Adolescentes (IPA)

A escala adaptada para a população portuguesa do Inventário de Percepções Adolescentes foi elaborada na sua totalidade por Fleming (1988) e apresentou valores de *alfa* de Cronbach de 0.93 para a dimensão Amor, 0.79 para a dimensão Hostilidade, de 0.53 para a dimensão Autonomia, e 0.65 para a dimensão Controlo. Ainda que duas das dimensões tenham valores que podem ser considerados não satisfatórios por estarem abaixo de 0.70, tem de ter em consideração que esta análise da consistência interna é sensível ao número de itens e as duas dimensões em questão são constituídas por um número reduzido de itens.

A análise de consistência interna conduzida para este estudo revelou níveis mais elevados em todas as dimensões do que a escala original, obtendo 0.94 para a dimensão Amor, 0.83 na dimensão Hostilidade, 0.61 na de Autonomia, e 0.72 para a dimensão Controlo (Tabela 12), cumprindo assim com os pressupostos necessários para a adequação psicométrica e para a continuação do estudo, embora o valor da dimensão de Autonomia se classifique um pouco abaixo do valor considerado como satisfatório.

Tabela 12 - Alfa de Cronbach, médias e desvios-padrão da escala IPA e comparação com os resultados de Fleming (1988)

Escala	Estudo atual			Fleming, 1988		
	Alfa	M	DP	Alfa	M	DP
Amor	0.94	141.73	42.61	0.93	148.79	39.00
Hostilidade	0.83	44.14	34.12	0.79	37.07	27.20
Autonomia	0.61	118.99	45.98	0.53	105.01	44.43
Controlo	0.72	123.28	40.85	0.65	117.90	39.19

As médias registadas para cada dimensão da escala na investigação aqui descrita foram mais elevadas que as do estudo original de Fleming (1988), com exceção da primeira, Amor, que as originais.

A autora prevê na sua investigação uma codificação destes valores em níveis de intensidade, o baixo (entre 0 e 70), moderado (entre 71 e 140), e o alto (entre 141 e 200); quanto maior for o valor, maior será a intensidade da percepção do indivíduo relativa à dimensão. Podemos observar a distribuição da amostra pelos níveis na Tabela 13.

Tabela 13 - Distribuição dos sujeitos pelos níveis de intensidade da escala IPA e comparação com os resultados de Fleming (1988)

Escala	Estudo atual						Fleming, 1988		
	Baixo		Moderado		Alto		Baixo	Moderado	Alto
	N	%	N	%	N	%	%	%	%
Amor	24	5.9%	151	36.9%	234	57.2%	4.0%	31.0%	65.0%
Hostilidade	335	81.9%	64	15.6%	10	2.4%	86.0%	14.0%	0.0%
Autonomia	76	18.6%	208	50.9%	125	30.6%	29.0%	49.0%	22.0%
Controlo	49	12.0%	226	55.3%	134	32.8%	13.0%	62.0%	25.0%

Os resultados obtidos são muito semelhantes aos de Fleming: na dimensão Amor mais de metade dos indivíduos (57.2%) apresenta um nível de intensidade alto; relativamente à dimensão Hostilidade a maioria situa-se no nível baixo (81.9%); tanto a dimensão Autonomia como a dimensão Controlo registam maior percentagem no nível moderado, com 50.9% no primeiro, e 55.3% no segundo.

4.3. Relação entre a percepção das atitudes parentais e a manifestação de problemas de comportamento (Hip. 1)

A associação entre a percepção das atitudes parentais (todas as dimensões da escala IPA) e a manifestação de problemas de comportamento (todos os fatores da escala YSR, o seu valor total e os *clusters*) foi avaliada através do coeficiente de correlação r de Spearman. Este indicou correlações positivas e negativas pequenas (Cohen, 1988)¹, significativas ao nível de significância $p < 0.01$ (apenas uma com significância de $p < 0.05$) (Tabela 14).

A dimensão Amor, da escala de percepções de atitudes parentais, revelou relações estatisticamente significativas com todos os fatores, total e *clusters* da escala de problemas de comportamento, tendo sido essas correlações negativas e pequenas, destacando-se a mais elevada ($r = -0.359$) com o *score* total de psicopatologia de comportamento. Este padrão de correlações significa que existe uma tendência para que uma maior percepção de atitudes parentais na dimensão Amor esteja associada a uma menor manifestação de problemas de comportamento, em todos os seus componentes, e vice-versa.

A dimensão Hostilidade obteve correlações significativas positivas e pequenas com todos os fatores, total e *clusters* da escala YSR, sendo a mais elevada ($r = 0.321$) com a do *score* global da escala. Este tipo de associações revela uma tendência para uma maior percepção da dimensão Hostilidade se relacionar com uma maior manifestação de problemas de comportamento, e vice-versa.

Relativamente à dimensão Autonomia observam-se correlações significativas negativas e pequenas com três fatores da escala de comportamento (Problemas de Atenção/Hiperatividade, Ansiedade/Depressão e Isolamento), com os dois *clusters* e com o total do YSR. A correlação mais elevada foi obtida entre Autonomia e Problemas de

¹ Por convenção, em ciências exatas sugere-se que (Cohen, 1988): $r < 0.10$ indica que não existe associação; r entre 0.10 e 0.30 evidencia uma associação pequena; r entre 0.30 e 0.50 indica uma associação média; r entre 0.50 e 1.00 significa que a associação é alta.

Atenção/Hiperatividade ($r_{\text{ó}} = -0.161$). De salientar que a correlação obtida com o *cluster* Exteriorizado foi a mais baixa e apenas significativa com $p < 0.05$, diferindo das restantes em termos de nível de significância. Estas relações revelam uma tendência para que uma maior percepção de atitudes parentais na dimensão Autonomia esteja associada a uma menor manifestação de problemas de comportamento, nos componentes referidos, e vice-versa.

A dimensão Controlo não revelou correlações com nenhum aspeto do comportamento da escala YSR.

Tabela 14 - Correlações $r_{\text{ó}}$ de Spearman entre a escala YSR e a escala IPA

		IPA_Amor	IPA_Hostilidade	IPA_Autonomia	IPA_Controlo
YSR_Comp. Antissocial	$r_{\text{ó}}$	-0.353**	0.258**	-0.053	0.072
	p	0.000	0.000	0.289	0.144
YSR_Atenção/Hiperatividade	$r_{\text{ó}}$	-0.299**	0.166**	-0.161**	0.051
	p	0.000	0.001	0.001	0.304
YSR_Ansiedade/Depressão	$r_{\text{ó}}$	-0.286**	0.286**	-0.129**	0.008
	p	0.000	0.000	0.009	0.879
YSR_Isolamento	$r_{\text{ó}}$	-0.248**	0.203**	-0.134**	0.002
	p	0.000	0.000	0.007	0.965
YSR_Queixas Somáticas	$r_{\text{ó}}$	-0.143**	0.191**	-0.063	0.042
	p	0.004	0.000	0.207	0.397
YSR_Prob. Pensamento	$r_{\text{ó}}$	-0.294**	0.260**	-0.044	0.029
	p	0.000	0.000	0.371	0.556
YSR_Total	$r_{\text{ó}}$	-0.391**	0.321**	-0.160**	0.031
	p	0.000	0.000	0.001	0.530
YSR_Cluster Exteriorizado	$r_{\text{ó}}$	-0.359**	0.210**	-0.111*	0.047
	p	0.000	0.000	0.025	0.342
YSR_Cluster Interiorizado	$r_{\text{ó}}$	-0.291**	0.275**	-0.138**	-0.002
	p	0.000	0.000	0.005	0.966

Nota. ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

4.4. Efeito da idade na percepção das atitudes parentais e na manifestação de problemas de comportamento (Hip. 2)

Para analisar a contribuição da idade em relação à percepção das atitudes parentais e à manifestação de problemas de comportamento, recorreu-se ao teste U de Mann-Whitney, calculando o valor de U, a sua significância e as médias dos grupos. A variável idade dos sujeitos foi codificada em duas classes etárias, dos 12 aos 15 anos, e dos 16 aos 19 anos; esta classificação foi elaborada para distinguir fases específicas da adolescência, usualmente apontadas na literatura sobretudo no que se refere à evolução do comportamento desviante (Morizot & Kazemian, 2015; Morgado & Vale Dias, 2015). Os resultados obtidos evidenciam cinco diferenças entre classes consideradas significativas, três delas a um nível de significância $p < 0.01$ e duas com valores de $p < 0.05$ (Tabela 15).

Tabela 15 – Médias, desvios-padrão e teste U de Mann-Whitney das escalas YSR e IPA em função da classe etária

	12 – 15 (N = 273)		16 – 19 (N = 136)		U	p
	M	DP	M	DP		
IPA_Amor	146.26	39.41	132.62	47.25	15588.000	0.008**
IPA_Hostilidade	42.15	32.68	48.14	36.62	16554.500	0.074
IPA_Autonomia	114.71	45.76	127.57	45.38	15493.000	0.006**
IPA_Controlo	123.88	39.45	122.06	43.65	18557.500	0.995
YSR_Comp. Antissocial	3.12	2.96	3.87	3.05	15530.000	0.007**
YSR_Atenção/Hiperatividade	7.66	4.38	7.54	3.84	18392.000	0.878
YSR_Ansiedade/Depressão	3.05	3.59	3.43	3.47	16672.000	0.089
YSR_Isolamento	6.08	3.13	6.58	2.87	16626.000	0.084
YSR_Queixas Somáticas	2.61	2.40	2.84	2.83	18261.000	0.785
YSR_Prob. Pensamento	2.11	2.36	2.47	2.42	16564.000	0.070
YSR_Total	38.31	20.18	41.78	20.24	16351.000	0.049*
YSR_Cluster Exteriorizado	10.35	6.40	11.10	5.76	16614.500	0.083
YSR_Cluster Interiorizado	11.74	7.73	12.85	7.31	16326.500	0.047*

Nota. ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

É de assinalar a diferença entre idades na percepção das dimensões Amor e Autonomia, com uma média mais alta na classe etária dos 12 – 15 anos para a primeira ($M = 146.26$ vs. $M = 132.62$), e uma média mais elevada na classe etária dos 16 – 19 anos para a segunda ($M = 127.57$ vs. $M = 114.71$). Conclui-se que enquanto a classe etária mais nova apresenta valores de percepção das atitudes parentais mais elevados no Amor, os indivíduos mais velhos do estudo apresentam percepções mais elevadas na Autonomia.

Em relação às diferenças na escala de problemas de comportamento apenas um dos fatores se destacou sozinho, o Comportamento Antissocial, onde a classe etária mais velha apresentou valores mais elevados ($M = 3.87$ vs. $M = 3.12$). O *score* global e o *cluster* Interiorizado apresentaram também valores significativos, ambos com resultados médios mais elevados na classe etária dos 16 aos 19 anos. Estes resultados revelam uma maior tendência para a manifestação de comportamentos antissociais em idades entre os 16 e 19 anos, tal como, valores mais elevados de sintomatologia de psicopatologia e problemas de natureza internalizada.

4.5. Efeito do sexo na percepção das atitudes parentais e na manifestação de problemas de comportamento (Hip. 3)

Para observar a relação entre o sexo, a percepção das atitudes parentais e a manifestação de problemas de comportamento recorreu-se ao teste U de Mann-Whitney, calculando o valor de U, a sua significância e as médias dos grupos. Nas análises dos resultados denota-se grande expressividade nas diferenças entre os sexos relativas a todos os fatores do comportamento, onde os valores médios do sexo masculino superaram os do sexo feminino em apenas um fator, o do Comportamento Antissocial ($M = 3.76$ vs. $M = 2.98$), nos restantes cinco fatores a média do sexo feminino ultrapassa sempre o sexo oposto com valores bastantes significativos (Tabela 16).

O total da escala de comportamentos e o *cluster* Interiorizado também obtiveram valores com significância, com o sexo feminino novamente a liderar os valores médios de ambos, $M = 42.62$ vs. $M = 36.31$ para o primeiro e $M = 14.26$ vs. $M = 9.95$ para o segundo.

O sexo feminino manifesta valores médios mais elevados em quase todos os problemas de comportamento, destaque para a maior significância nos problemas incluídos no *cluster* de problemas interiorizados e para o valor total de psicopatologia que apresentam igualmente valores mais elevados que o sexo oposto. O sexo masculino destaca-se pelos valores mais elevados no comportamento antissocial, um dos exteriorizados.

Em relação à escala de percepções de atitudes parentais, os resultados evidenciam valores diferentes significativamente em duas dimensões, Autonomia e Controlo, com o sexo masculino a perceber valores médios mais altos em ambos; o sexo feminino não revelou dados com destaque.

Tabela 16 – Médias, desvios-padrão e teste U de Mann-Whitney das escalas YSR e IPA em função do sexo

	Feminino (N = 205)		Masculino (N = 204)		U	p
	M	DP	M	DP		
IPA_Amor	138.68	41.21	144.79	43.86	18635.500	0.057
IPA_Hostilidade	43.07	29.83	45.21	37.98	20483.000	0.720
IPA_Autonomia	114.23	44.52	123.77	47.02	18243.500	0.025*
IPA_Controlo	118.93	36.59	127.65	44.38	17927.500	0.012*
YSR_Comp. Antissocial	2.98	2.84	3.76	3.12	17408.000	0.003**
YSR_Atenção/Hiperatividade	8.10	4.29	7.14	4.07	18108.000	0.019*
YSR_Ansiedade/Depressão	3.94	3.85	2.41	3.05	15068.500	0.000**
YSR_Isolamento	7.04	3.08	5.45	2.81	14560.500	0.000**
YSR_Queixas Somáticas	3.28	2.54	2.09	2.43	14058.00	0.000**
YSR_Prob. Pensamento	2.55	2.66	1.91	2.02	18369.500	0.030*
YSR_Total	42.60	20.86	36.31	19.14	16828.000	0.001**
YSR_Cluster Exteriorizado	10.57	6.14	10.63	6.27	20890.000	0.987
YSR_Cluster Interiorizado	14.26	7.95	9.95	6.57	13504.000	0.000**

Nota. ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

4.6. Efeito do local de residência (rural/urbano) na percepção das atitudes parentais e na manifestação de problemas de comportamento (Hip. 4)

Na relação entre as características do local de residência, a percepção das atitudes parentais e a manifestação de comportamentos desviantes foi utilizado o teste U de Mann-Whitney, calculando o valor de U, a sua significância e as médias de cada grupo.

O local de residência dos sujeitos foi dividido em duas categorias, o Rural e o Urbano, como tinha sido referido anteriormente.

Os resultados na escala IPA revelam um valor médio mais elevado de percepções das atitudes parentais nas dimensões Amor e Autonomia, com os indivíduos que residem numa

freguesia rural a apresentarem valores mais elevados em ambas, sendo a diferença significativa de $M = 146.00$ para $M = 133.62$ na primeira, e de $M = 123.82$ para $M = 109.81$ na segunda (Tabela 17). Os sujeitos com residência em localidades rurais parecem perceber em maior valor amor e autonomia pelas atitudes de pais.

Ao explorar a escala de problemas de comportamento torna-se notória a existência de diferenças significativas em todos os fatores, total e *clusters*, com a exceção dos Problemas de Atenção/Hiperatividade e dos Problemas de Pensamento. Em todos os valores com significância da escala YSR os indivíduos que residem em zona urbana pontuaram mais a nível médio que os que residem numa zona com características mais rurais.

A partir dos valores apresentados retira-se que os adolescentes que residem em localidades com características urbanas manifestam mais problemas de comportamento em média, tanto de expressão exteriorizada como de expressão interiorizada; se tivermos em conta o score total do YSR, destacam-se também pelos maiores níveis.

Tabela 17 – Médias, desvios-padrão e teste U de Mann-Whitney das escalas YSR e IPA em função do local de residência (urbano/rural)

	Rural (N = 268)		Urbano (N = 141)		U	P
	M	DP	M	DP		
IPA_Amor	146.00	41.34	133.62	43.95	15606.500	0.004**
IPA_Hostilidade	43.09	35.49	46.14	31.36	16873.000	0.075
IPA_Autonomia	123.82	45.18	109.81	46.25	15579.000	0.003**
IPA_Controlo	124.70	40.59	120.57	41.35	17767.000	0.320
YSR_Comp. Antissocial	3.10	2.78	3.87	3.35	16589.000	0.041*
YSR_Atenção/Hiperatividade	7.31	3.91	8.20	4.68	17015.000	0.097
YSR_Ansiedade/Depressão	2.79	3.12	3.91	4.17	16087.500	0.012*
YSR_Isolamento	5.90	2.95	6.90	3.15	15537.000	0.003**
YSR_Queixas Somáticas	2.43	2.44	3.17	2.69	15758.500	0.005**
YSR_Prob. Pensamento	2.09	2.32	2.50	2.47	16732.500	0.053
YSR_Total	37.16	19.34	43.84	21.24	15503.500	0.003**
YSR_Cluster Exteriorizado	10.02	5.74	11.69	6.88	16448.000	0.031*
YSR_Cluster Interiorizado	11.12	6.98	13.99	8.38	15014.000	0.001**

Nota. ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

4.7. Efeito das reprovações na percepção das atitudes parentais e na manifestação de problemas de comportamento (Hip. 5)

No tratamento e análise de dados relativos à existência ou não de reprovações, relacionado com a percepção das atitudes parentais e a manifestação de problemas de comportamento foi utilizado o teste U de Mann-Whitney, calculando o valor de U, a sua significância e as médias dos grupos.

A quantidade de reprovações foi distribuída pelas categorias de nenhuma reprovação e uma ou mais reprovações. Na Tabela 18 podemos observar resultados significativos de diferenças nas dimensões Amor e Hostilidade relativos à percepção das atitudes parentais, os alunos sem reprovações têm uma média superior na primeira dimensão (M = 144.77 vs. M = 133.57) e os alunos com reprovações apresentam uma média mais elevada na segunda dimensão (M = 50.45 vs. M = 41.79).

Tabela 18 – Médias, desvios-padrão e teste U de Mann-Whitney das escalas YSR e IPA em função da existência ou não de reprovações

	S/Reprovações (N = 298)		C/Reprovações (N = 111)		U	P
	M	DP	M	DP		
IPA_Amor	144.77	39.94	133.57	48.34	14445.000	0.049*
IPA_Hostilidade	41.79	33.64	50.45	34.72	13490.500	0.004**
IPA_Autonomia	117.95	44.33	121.77	50.24	15794.500	0.481
IPA_Controlo	123.62	39.22	122.34	45.11	16382.000	0.882
YSR_Comp. Antissocial	2.93	2.73	4.54	3.40	11387.000	0.000**
YSR_Atenção/Hiperatividade	7.35	4.10	8.33	4.42	14511.500	0.056
YSR_Ansiedade/Depressão	2.99	3.50	3.68	3.68	14094.500	0.020*
YSR_Isolamento	6.12	3.02	6.57	3.14	15369.500	0.269
YSR_Queixas Somáticas	2.57	2.42	2.99	2.87	15458.500	0.303
YSR_Prob. Pensamento	2.15	2.36	2.45	2.44	15217.000	0.205
YSR_Total	37.64	18.97	44.35	44.35	13529.500	0.005**
YSR_Cluster Exteriorizado	9.90	5.90	12.46	12.46	12455.000	0.000**
YSR_Cluster Interiorizado	11.68	7.35	13.24	13.24	14640.500	0.074

Nota. ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Relacionam-se os alunos com uma ou mais reprovações a percepções mais elevadas de hostilidade por parte dos progenitores e os alunos sem reprovações a percepções mais elevadas de amor parental.

Relativamente aos valores na escala YSR apenas dois fatores isolados apresentam resultados com alguma significância, o de Comportamento Antissocial e o de Ansiedade/Depressão, ambos com médias superiores nos alunos com reprovações, $M = 4.54$ vs. $M = 2.93$ para o primeiro e $M = 3.68$ vs. $M = 2.99$ para o segundo. O *score* total da escala e o *cluster* Exteriorizado também revelaram médias superiores significativas nos adolescentes com reprovações.

Ainda no que se refere à análise da escala de problemas de comportamento, é possível destacar que alunos com uma ou mais retenções manifestam mais comportamento antissocial e valores mais elevados de ansiedade/depressão, sendo a conclusão a mesma para os valores totais da escala e para os problemas externalizados.

4.8. Efeito do tipo de família na percepção das atitudes parentais e na manifestação de problemas de comportamento (Hip. 6)

116

Para avaliar a relação entre o tipo de família, tendo em conta os elementos em coabitação com o sujeito, a percepção das atitudes parentais e a manifestação de problemas de comportamento foi realizado o teste H de Kruskal-Wallis, calculando o valor de H, a sua significância e as médias dos grupos.

Nesta análise foram codificadas três categorias para analisar o tipo de família, sendo elas: Intacta, que inclui as categorias iniciais de Mãe e Pai + Mãe, Pai e Avós/Tios; Monoparental, que inclui Só Mãe + Mãe e Avós/Tios + Só Pai + Pai e Avós/Tios; e Reconstruída, que se mantém com a mesma configuração. Não se incluíram as famílias sem nenhum progenitor em coabitação devido ao tamanho da amostra referente ser reduzida ($N = 13$), tal como não se vão incluir nestes elementos os irmãos, que serão analisados separadamente.

Registaram-se valores significativos nas dimensões da escala IPA de Amor e de Controlo; a primeira dimensão apresenta valores médios superiores no tipo de família intacta ($M = 149.44$ vs. $M = 117.70$ e $M = 118.61$), o mesmo acontece com a segunda dimensão, com valores de $M = 130.51$ vs. $M = 102.93$ e $M = 100.83$ de média (Tabela 19).

Tabela 19 – Médias, desvios-padrão e teste H de Kruskal-Wallis das escalas YSR e IPA em função do tipo de família

	Intacta (N = 314)	Monoparental (N = 58)	Reconstruída (N = 24)	H	p
	M (DP)	M (DP)	M (DP)		
IPA_Amor	149.44 (38.55)	117.70 (38.04)	118.61 (46.68)	40.074	0.000**
IPA_Hostilidade	43.16 (33.69)	47.57 (31.92)	43.63 (25.84)	2.870	0.238
IPA_Autonomia	121.55 (44.22)	117.53 (45.72)	102.08 (49.22)	5.517	0.063
IPA_Controlo	130.51 (37.87)	102.93 (40.39)	100.83 (28.58)	35.803	0.000**
YSR_Comp. Antissocial	3.16 (2.88)	3.79 (2.70)	3.96 (3.24)	5.515	0.063
YSR_Atenção/Hiperatividade	7.42 (4.22)	8.34 (3.65)	8.67 (4.47)	5.929	0.052
YSR_Ansiedade/Depressão	2.88 (3.41)	3.90 (3.98)	4.54 (3.71)	10.620	0.005**
YSR_Isolamento	5.98 (3.02)	7.02 (3.09)	7.21 (2.87)	8.574	0.014*
YSR_Queixas Somáticas	2.51 (2.47)	3.38 (2.68)	2.71 (2.10)	7.709	0.021*
YSR_Prob. Pensamento	1.98 (2.21)	2.81 (2.47)	3.54 (3.20)	13.524	0.001**
YSR_Total	37.22 (19.23)	45.59 (19.38)	47.50 (20.74)	15.449	0.000**
YSR_Cluster Exteriorizado	10.19 (6.09)	11.76 (5.19)	12.08 (6.59)	7.072	0.029*
YSR_Cluster Interiorizado	11.37 (7.30)	14.29 (8.35)	14.46 (7.05)	11.128	0.004**

Nota. ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

De referir que na dimensão de amor o tipo de família a apresentar uma média mais baixa foi a monoparental (M = 117.70), enquanto a média mais baixa de percepção de controlo foi no tipo de família reconstruída (M = 100.83).

Os sujeitos que coabitam numa família intacta parecem percecionarem valores mais elevados de amor por parte dos progenitores, mas também de controlo.

Com exceção dos fatores de Comportamento Antissocial e de Problemas de Atenção/Hiperatividade, todos os fatores, inclusive o valor total da escala YSR e ambos os *clusters* comportamentais, apresentam valores significativos de diferença entre grupos. O resultado médio do fator de Queixas Somáticas é o único que se encaixa, como valor mais elevado, no grupo de família monoparental, com uma média de $M = 3.38$ vs. $M = 2.51$ e $M = 2.71$. Os restantes fatores, tal como o *score* total e ambos os síndromes, apresentam médias mais elevadas nos adolescentes que coabitam com uma família reconstruída; de destacar que, de todos os valores significativos, as médias mais baixas de comportamento desviante podem ser encontradas nos indivíduos com famílias intactas.

Para concluir pode ser expresso que os adolescentes que residem com a mãe e com o pai manifestam menos problemas de comportamento desviante e que os que vivem em conjunto com uma família reconstruída são os que revelam valores mais elevados de problemas de comportamento, principalmente interiorizado e de sintomatologia psicopatológica, excluindo as queixas somáticas que apresentam uma média superior em famílias monoparentais.

4.9. Efeito do nível socioeconómico na percepção das atitudes parentais e na manifestação de problemas de comportamento (Hip. 7)

A relação do nível socioeconómico do agregado familiar com a percepção das atitudes parentais e a manifestação de problemas de comportamento foi elaborado com recurso ao teste U de Mann-Whitney, calculando o valor de U, a sua significância e as médias dos grupos.

Para esta análise foram utilizadas as categorias que Simões (2000) desenvolveu para analisar o nível socioeconómico das famílias (baixo, médio e elevado). O nível Elevado não foi considerado na presente análise por apresentar um N bastante reduzido ($N = 10$). O subnível não especificado, que foi adicionado para incluir os agregados familiares que não disponibilizaram informação suficiente para serem incluídos num dos níveis, também não vai ser analisado ($N = 35$).

Tanto em relação à escala IPA, como à escala YSR, não se apresentaram dados significativos em nenhuma das suas subdivisões nem no total em função do nível socioeconómico (Tabela 20).

O nível relativo à profissão e habilitações dos progenitores de cada família não parece ter relação com a percepção das atitudes parentais nem com a manifestação de problemas de comportamento.

Tabela 20 – Médias, desvios-padrão e teste U de Mann-Whitney das escalas YSR e IPA em função do nível socioeconómico

	Baixo (N = 196)		Médio (N = 168)		U	p
	M	DP	M	DP		
IPA_Amor	144.52	41.29	143.04	41.54	16158.000	0.760
IPA_Hostilidade	44.06	33.25	43.38	33.12	16352.000	0.911
IPA_Autonomia	124.57	42.28	115.48	46.49	14692.000	0.075
IPA_Controlo	125.26	41.58	124.82	38.85	16232.500	0.816
YSR_Comp. Antissocial	3.39	2.96	3.01	2.67	15280.500	0.233
YSR_Atenção/Hiperatividade	7.39	3.98	7.49	4.17	16052.000	0.680
YSR_Ansiedade/Depressão	2.78	3.09	3.42	4.03	15578.000	0.369
YSR_Isolamento	6.08	2.95	6.32	3.26	15720.500	0.455
YSR_Queixas Somáticas	2.51	2.58	2.65	2.29	15015.500	0.142
YSR_Prob. Pensamento	2.02	2.21	2.39	2.51	15168.000	0.187
YSR_Total	37.68	19.37	39.55	19.93	15373.000	0.276
YSR_Cluster Exteriorizado	10.43	6.01	10.11	5.70	16238.500	0.821
YSR_Cluster Interiorizado	11.36	7.21	12.39	8.02	15278.500	0.236

5. Discussão de resultados

Os principais resultados obtidos neste estudo serão agora discutidos à luz dos pressupostos teóricos anteriormente apresentados no âmbito deste trabalho, sendo de referir que a maioria das evidências investigadas foram sustentadas e consistentes com a literatura prévia. Serão, assim, discutidas cada uma das hipóteses previamente formuladas tendo em conta os resultados demonstrados.

No que se refere à primeira hipótese (H1: Uma percepção positiva das atitudes dos pais (amor e autonomia) relaciona-se com uma diminuição de problemas de comportamento e vice-versa), comprovou-se que quanto mais positiva é a percepção das atitudes parentais menores são os problemas de comportamento relatados pelos adolescentes, embora as correlações se revelem com uma significância pequena. Esta evidência corrobora conceptualizações teóricas que consideram o desenvolvimento de problemas internalizados e externalizados como um produto de contínuas influências entre o adolescente e o seu ambiente familiar (Fanti et al., 2008), com a qualidade da relação pais-filhos relacionada com ambas as tipologias de comportamento (Barber, 1996; Garber, Robinson & Valentiner, 1997; Kerr & Stattin, 2000; Pettit, Laird, Dodge, Bates & Criss, 2001; Rubin & Burgess, 2002; Steinberg, Mounts, Lamborn & Dornbusch, 1991; cit. in Fanti, Henrich, Brookmeyer & Kuperminc, 2008; Dekovic, Buist & Reitz, 2004; Rubin et al., 2004, cit. in Gavazzi, 2011); a relação inversa ou negativa entre a educação parental positiva (pela conjugação de amor com autonomia) e o comportamento desviante, encontrada neste estudo, apoia os resultados obtidos por Vale Dias, Martinho, Franco-Borges e Vaz-Rebelo (2012).

A hipótese sustenta-se em toda a natureza comportamental associada à percepção da dimensão de amor, apresentando-se em sentido inversamente significativo, e à percepção da dimensão de hostilidade, com correlações positivas. A percepção de maior disponibilidade emocional, suporte, amor, coesão e afeto parental reportam-se como fatores de proteção no desenvolvimento de comportamentos desviantes de natureza internalizada e externalizada, contrariamente a práticas parentais caracterizadas por hostilidade, criticismo, coerções agressivas e rejeição parental, comprovando estudos anteriores (White & Renk, 2012; Buehler, 2006; Juang & Silbereisen, 1999, cit. in Bonino, Cattelino & Ciairano, 2005; Dadds, Barrett, Rapee & Ryan, 1996; Dumas, La Frenier & Serketich, 1995; Leib, Wittchen, Hoffer, Fuetsch, Stein & Merikangas, 2000, cit. in cit. in Graczyk, Connolly & Corapci, 2005; Gruner et al., 1999, cit. in Yahav, 2006; Dadds et al., 1992; Eshbaugh, 2008; Plunkett et al., 2007; Stolz et al.,

2005; Vazsonyi & Belliston, 2006, cit. in Houltberg, Henry, Merten & Robinson, 2011; Margalit, 2010).

A perceção de controlo e protecção excessiva por parte dos pais tem sido destacada pelas consequências comportamentais negativas na manifestação das duas naturezas de comportamento (Yahav, 2006; Vale Dias, Martinho, Franco-Borges e Vaz-Rebello, 2012; Wood, McLeod, Sigman, Hwang & Chu, 2003, cit. in Graczyk, Connolly & Corapci, 2005; Hudson & Rapee, 2005, cit. in Yahav, 2006; Blatt & Homman, 1992, cit. in Hubery, 2012), no entanto, no presente estudo, a dimensão de controlo não se correlacionou significativamente com nenhum dos fatores do comportamento. Já a dimensão de autonomia revelou associações inversas com quase todas as vertentes de comportamento. Estes resultados indicam que uma maior autonomia percecionada associa-se a uma menor manifestação de comportamentos negativos, comprovando a importância da promoção de uma autonomia adequada na adolescência (Relvas, 2000) e a sua centralidade neste período como tarefa desenvolvimental moderadora (Collins, Gleason & Sesma, 1997; Steinberg, 1990; Steinberg & Silk, 2002; Zimmer-Gembeck & Collins, 2003, cit. in Smetana, 2012).

Relativamente ao primeiro ponto da segunda hipótese (H2.1: Existem diferenças significativas entre a classe etária dos 12 aos 15 anos e a classe etária dos 16 aos 19 anos relativamente à perceção da dimensão de autonomia, sendo que os adolescentes da segunda classe etária (16-19) tendem a apresentar valores mais elevados), os resultados corroboram totalmente o pressuposto inicial e as investigações de vários autores (Fleming, 1988; Goede, Branje & Meeus, 2009; Ducharme et al., 2006, cit. in Soares & Almeida, 2011). Realizada a análise, esta demonstrou que existe uma diferença estatisticamente significativa entre as duas classes etárias, em relação à perceção de autonomia, com a classe etária dos 16-19 anos a obter uma média mais elevada (M = 127.57 vs. M = 114.71). Este aumento de autonomia parece associar-se a variadas circunstâncias, como o facto de nas sociedades ocidentais os pais tenderem a dar mais liberdade aos filhos à medida que vão crescendo (Oliveira, 1994). Merece ainda referência a crescente maturação cognitiva alcançada pelo pensamento operatório formal que capacita o adolescente para compreender melhor as situações sociais e a possibilidade de lhes ser fornecida uma maior liberdade de ação.

O segundo ponto da segunda hipótese (H2.2: Existem diferenças significativas entre a classe etária dos 12 aos 15 anos e a classe etária dos 16 aos 19 anos relativamente à perceção da dimensão de amor, verificando-se que os adolescentes da primeira classe etária (12-15) tendem a apresentar valores mais elevados) foi igualmente comprovado e ajustou-se aos resultados obtidos noutros estudos (Fleming, 1988; Goede, Branje & Meeus, 2009; Ducharme et al., 2006,

cit. in Soares & Almeida, 2011; Helsen et al., 2000; Meus et al., 2005, cit. in Soares & Almeida, 2011). O teste elaborado demonstrou que existe uma diferença estatisticamente significativa entre as duas classes etárias, em relação à percepção de amor, com a classe etária dos 12-15 anos a obter uma média mais elevada (M = 146.26 vs. M = 132.62). A possível causalidade do decréscimo da percepção de amor numa fase mais avançada da adolescência pode-se prender pela maior necessidade de privacidade do adolescente, e com esta necessidade a existência de um maior afastamento, como também por uma diminuição de expressão de afetos físicos entre pais e filhos, no entanto, este decréscimo não se relaciona com uma perda de amor ou de respeito entre ambos (Montemayor, 1983, 1986, cit. in Steinberg & Silk, 2002).

O terceiro ponto da segunda hipótese (H2.3: Existem diferenças significativas entre a classe etária dos 12 aos 15 anos e a classe etária dos 16 aos 19 anos relativamente à manifestação de problemas de comportamento, isto é, a classe etária de adolescentes mais velhos tende a apresentar valores mais elevados) revelou-se sustentado, ainda que não se comprove em todos os fatores de comportamento. Mesmo assim, este resultado parece comprovar investigações anteriores que colocam o pico de prevalência do comportamento nesta classe, principalmente quando nos referimos a comportamentos antissociais (Morizot & Kazemian, 2015, Morgado & Vale Dias, 2015; Vale Dias et al., 2015), não deixando de se verificar também em comportamentos internalizados (Hankin et al., 1998, cit. in O'Mara, Lee & King, 2013), ainda que estes apresentem uma prevalência crescente mas que continua a aumentar posteriormente à adolescência (Vale Dias et al., 2015). O efeito moderador da idade no comportamento pode estar relacionado com a crescente autonomia e a necessidade de oposição e de rebeldia ao testar os limites através da infração (Fonseca et al., 1995; Moffitt, 1993, cit. in Cavadas, 2010).

A hipótese três, primeiro ponto (H3.1: Existem diferenças significativas entre os sexos com relação à percepção das dimensões controlo e autonomia das práticas parentais, nomeadamente, o sexo masculino tende a ter valores mais elevados de autonomia, enquanto o sexo feminino tende a ter valores mais elevados na dimensão controlo), apenas se confirmou num dos seus componentes, com o sexo masculino a perceber valores mais elevados em ambas as dimensões. Estes resultados contrariam a ideia de que o sexo feminino percebe mais controlo (Costa, 2000; Ducharme et al., 2006, cit. in Soares & Almeida, 2011; Oliveira, 1994), havendo já, no entanto, outro estudo que se direciona no mesmo sentido que o presente, com o sexo masculino a perceber mais autonomia mas também mais controlo (Maia, 2014). Este resultado pode estar associado à carência de análise de diferenciação por idade, sendo que os indivíduos do sexo masculino que percebem mais controlo podem estar mais associados à classe etária mais baixa e os que percebem mais autonomia à classe etária mais alta.

O segundo ponto da terceira hipótese (H3.2: Existem diferenças significativas entre os sexos com relação à manifestação de problemas de comportamento, nomeadamente, as raparigas tendem a apresentar valores mais elevados de problemas de expressão interiorizada, e os rapazes valores mais elevados de problemas de expressão exteriorizada) concretizou quase em pleno o seu pressuposto, com o sexo feminino a apresentar valores mais elevados em todas as dimensões de comportamento internalizado e o sexo masculino valores mais elevados na dimensão do comportamento antissocial, corroborando uma vasta bibliografia sobre o tema (Storvoll, Wichstrom & Pape, 2003, cit. in Gavazzi, 2011; Berkout, Young & Gross, 2011; Moffitt, 2006; Tremblay, 2010, cit. in Vale Dias et al., 2015; Morgado & Vale Dias, 2015; Crick & Zahn-Waxler, 2003; Rutter, Caspi & Moos, 2003, cit. in Plunkett et al., 2007; Merikangas et al., 2010, cit. in O'Mara, Lee & King, 2013; Ruchkin & Schwab-Stone, 2014; Barsky et al., 2001; Romero-Acosta et al., 2013, cit. in Ruchkin & Schwab-Stone, 2014). No entanto, o sexo feminino indicou também a média mais alta nos problemas de hiperatividade/atenção e no total da escala, sendo que esta evidência pode ir no sentido de que, embora o sexo masculino apresente um padrão mais comum de comportamentos de natureza externalizada, a estabilidade e a evolução dos mesmos problemas nas raparigas também são preocupantes (Pacheco et al., 2005).

A primeira parte da hipótese quatro (H4.1: Existem diferenças significativas relativas às características do local de residência do indivíduo (rural versus urbano), nomeadamente, adolescentes residentes em localidades urbanas tendem a apresentar valores mais elevados de problemas de comportamento) obteve resultados que confirmam a sua conjuntura inicial, com a urbanidade da localidade de residência dos indivíduos a se associar com a manifestação de comportamentos desviantes de ambas as naturezas. A média apresentada por estes adolescentes superou a dos que vivem em locais rurais em praticamente todas as componentes de comportamento, apoiando estudos prévios (Harden et al., 2009, cit. in Weenink, 2011; Peden et al., 2005, cit. in Christiansen, Copeland & Stapert, 2008). Estas evidências podem estar associadas a um maior acesso a grupos desviantes pela crescente densidade populacional, tal como, pela mesma circunstância, sentimentos de maior distanciamento social podem contribuir para o desenvolvimento de problemas de ansiedade, depressão, isolamento, entre outros.

Na quarta hipótese, segundo ponto (H4.2: Existem diferenças significativas relativas às características do local de residência do indivíduo (rural versus urbano), nomeadamente, adolescentes com residência em localidades rurais apresentam uma maior percepção de amor por parte das figuras parentais), os resultados confirmam a suposição inicial, com valores de

percepção de amor mais elevados em adolescentes que vivem em localidade rural. Este resultado pode justificar-se, a partir da síntese bibliográfica encontrada, nomeadamente, com a noção de que a ruralidade do local de residência do agregado familiar do adolescente parece servir de fator de proteção no sentido de se associar a uma maior proximidade familiar (Peden et al., 2005, cit. in Christiansen, Copeland & Stapert, 2008). Os resultados também revelaram uma diferença estatisticamente significativa na percepção da dimensão de autonomia por parte dos pais, com valores médios mais elevados nos adolescentes com residência em localidade rural. Tais dados poderão ter justificação pelas características do espaço rural, onde existe uma maior coesão familiar, mas também uma maior proximidade entre os habitantes e um sentimento de segurança, ainda que este possa ser ilusório; este controlo social associado à ideia de maior segurança poderá levar os pais a implementar práticas de maior autonomia e pode ser a causa da percepção mais autónoma que os adolescentes retiram das práticas parentais.

A primeira parte da hipótese cinco (H5.1: Existem diferenças significativas em função da existência ou não de reprovações na percepção das atitudes parentais e no relato de problemas de comportamento, nomeadamente, os indivíduos que registam uma ou mais reprovações apresentam valores mais elevados de problemas de comportamento) foi comprovada pelos resultados apresentados. O facto de o adolescente ter uma ou mais reprovações aumentou a manifestação de problemas de comportamento, principalmente os comportamentos externalizados. A reprovação apresenta-se como fator de risco no desenvolvimento de problemas de comportamento, principalmente associado à insatisfação com a experiência escolar (Bonino, Cattelino e Ciairano, 2005; Skowronski & Carlston, 1989; Palmonari, 2000, cit. in Bonino, Cattelino & Ciairano, 2005).

A segunda parte da quinta hipótese (H5.2: Existem diferenças significativas em função da existência ou não de reprovações na percepção das atitudes parentais e no relato de problemas de comportamento, nomeadamente, os indivíduos sem reprovações apresentam uma percepção mais elevada de amor, enquanto percepções elevadas de controlo e autonomia são apresentadas por indivíduos com reprovações) não foi totalmente suportada pelos resultados obtidos neste estudo, particularmente, as dimensões de autonomia e controlo não apresentaram qualquer diferença significativa, ao contrário do que foi já apontado noutros estudos que referem evidências associadas à existência de reprovações (Vaz Rebelo, 2005). No entanto, os indivíduos sem reprovações apresentaram valores mais elevados na percepção de amor parental, e, como possível inverso, os alunos com reprovações apresentaram valores mais elevados na dimensão de hostilidade; estas evidências são consistentes com a literatura, que refere a associação da aceitação parental ao sucesso escolar avaliado pela não existência de reprovações

(Vaz Rebelo, 2005; Pallock & Lamborn, 2006; Pelegrina et al., 2003, cit. in Soares & Almeida, 2011).

A hipótese seis, primeiro ponto (H6.1: Existem diferenças significativas relativas ao tipo de família, nomeadamente, quando a coabitação do indivíduo é com a família intacta, este tende a apresentar valores mais elevados na dimensão controlo da percepção das atitudes parentais), apresentou consistência relativamente aos dados obtidos, isto é, o tipo de família intacta destacou-se pelo valor mais elevado na dimensão de controlo da percepção das atitudes parentais, relativamente aos outros dois tipos de família. Estes resultados confirmam a literatura revista que releva a maior capacidade de supervisionar e controlar o adolescente quando este reside com os dois progenitores, ao contrário do que acontece na coabitação com apenas um dos progenitores (Rebblon, 2002; Sampson & Laud, 1993, cit. in Mack, Peck & Lieber, 2015).

O ponto dois da sexta hipótese (H6.2: Existem diferenças significativas relativas ao tipo de família, nomeadamente, quando o adolescente coabita apenas com um progenitor existe a tendência para percecionar valores mais baixos na dimensão de amor) foi sustentado pelos resultados obtidos. Assim, a dimensão de amor apresentou diferenças estatisticamente significativas entre os três tipos de famílias, com a família intacta com a maior média e a família monoparental com a média menor. Esta evidência pode ser justificada pela quantidade de suporte que o adolescente perceciona, havendo alguns estudos que afirmam que quando a coabitação se apresenta com apenas um dos progenitores existe o relato de menos suporte emocional e encorajamento (Astone & McLanahan, 1991; Hetherington & Clingempeel, 1992, cit. in Mack, Peck & Lieber, 2015).

O terceiro ponto da hipótese seis (H6.3: Existem diferenças significativas relativas ao tipo de família, nomeadamente, a coabitação do indivíduo com a família intacta tende a diminuir a manifestação de problemas de comportamento) foi corroborado, em parte, pelos resultados da análise realizada, existindo uma diferença de médias significativa mas principalmente nos problemas de comportamento internalizado, com a família intacta a apresentar sempre a média mais baixa e a média mais alta a oscilar entre as famílias monoparentais e reconstruídas. Estudos sobre a saúde mental e problemas de comportamento na adolescência associam fatores de risco familiares como o divórcio, a separação e a conseqüente vivência com apenas um dos progenitores, e a coabitação com uma família reconstruída, a valores mais elevados de manifestação de problemas de comportamento, com especial destaque para a depressão, o isolamento e o comportamento antissocial (Zahn-Waxler, Crick, Shirtcliff & Woods, 2006; Amato & Keith, 1991; Hetherington & Stanley-Hagan, 1999; Najman et al., 1997, cit. in Connor,

2002; Hamama & Ronen-Shenhav, 2012; Moffitt, 1993, cit. in Morgado & Vale Dias, 2013b; Boyce Rodgers e Rose, 2002, cit. in Roberts & Bishop, 2005; McMahon, Yarcheski e Yarcheski, 2003, cit. in Roberts & Bishop, 2005; Taylor et al., 2003, cit. in Roux, 2009).

Tanto o ponto um, como o ponto dois da hipótese sete (H7: Existem diferenças significativas de acordo com o nível socioeconómico das famílias, tanto nos problemas de comportamento como na percepção das atitudes parentais: (1) quanto mais baixo for o nível socioeconómico do agregado familiar do adolescente maior será a tendência para a manifestação de problemas de comportamento; (2) no que diz respeito às atitudes parentais, uma percepção de maior autonomia e amor associa-se a um nível mais elevado do nível socioeconómico, enquanto percepções de controlo e hostilidade se associam a um nível socioeconómico mais baixo) foram refutados pelos dados obtidos nesta investigação. Com efeito, o nível socioeconómico não demonstrou diferenças estatisticamente significativas em nenhuma dimensão das percepções das atitudes parentais, nem em nenhum fator dos problemas de comportamento, contrariando muita da literatura disponível sobre a influência das dificuldades económicas familiares no comportamento (FSM; Conger, Ge, Elder, Lorenz & Simons, 1994, cit. in Dmitrieva, 2013; Conger & Conger, 2002; Conger & Donnellan, 2007, cit. in Dmitrieva, 2013); e sobre a educação parental característica de classes médias e classes baixas (Oliveira, 1994; Braz, Dessen, Silva, 2005). No entanto, um estudo recente, e na mesma linha do aqui apresentado, encontrou evidências similares, sem diferenças significativas no comportamento de acordo com as condições de habitação do adolescente e da família, principalmente relativamente ao status socioeconómico (Morgado & Vale Dias, 2015).

Em suma, a maioria dos resultados apresentados confirma os pressupostos das hipóteses desenvolvidas, tal como confirma e corrobora a literatura recente sobre estas problemáticas. Concluindo, a relação entre a percepção das atitudes parentais e a manifestação de problemas comportamentais foi, na sua generalidade, confirmada e sustentada.

6. Conclusão

A adolescência apresenta-se como uma etapa com tarefas desenvolvimentais muito características, em que os indivíduos se esforçam para atingir um equilíbrio social apropriado e uma adaptação aos contextos ambientais, mas também existe a crescente necessidade de autonomia, de independência dos constructos da infância e da procura do seu sentido de identidade singular. Estas características tornam a adolescência um período de mudança interna e externa, sendo representada pela emergência de novas capacidades no interior de um processo não meramente “cumulativo”, mas antes “transformativo e integrativo” (Carlsen, 1988, cit. in Tabora Simões, 2002).

O adolescente é confrontado com a iminência das tarefas e responsabilidades dos adultos e com a obrigatoriedade de abandonar a posição infantil de “ser provido” e se preparar para ser “o provedor”; para realizar com sucesso esta posição terá de mudar a sua visão sobre o mundo, tal como se projetar mentalmente para imaginar uma possibilidade de trajeto (Vignoles, Schwartz & Luyckx, 2011).

A maturação física, cognitiva e psicossocial, que se vai desenrolando do início ao fim da adolescência, prepara o adolescente para o seu papel social enquanto adulto e cidadão individualizado, com deveres e direitos de adulto, no entanto, estas adaptações ocorrem a partir de interações entre o indivíduo e o ambiente contextual, nomeadamente através da relação moderadora na família. Evidências sugerem que a família é um ambiente crítico com relação com vários comportamentos sociais e emocionais importantes e que essas influências ambientais interagem com os atributos pessoais do indivíduo na emergência de problemas de comportamento (Feinberg, Neiderhiser, Simmens, Reiss & Hetherington, 2000; Van Leeuwen, Mervielde, Braet & Bosmans, 2004, cit. in Meunier et al., 2011). O desenvolvimento e conclusão com sucesso das tarefas desenvolvimentais depende, em grande parte, da qualidade da relação entre pais e filhos, nomeadamente no que ao sucesso comportamental social e adaptativo diz respeito.

Espera-se que o adolescente consiga desenvolver uma competência social adequada, ou seja, que, no decurso do seu desenvolvimento e interação com os outros, adquira um conjunto de atributos ou recursos psicológicos que o ajudem a adaptar-se às circunstâncias sociais e a ultrapassar com sucesso as dificuldades do dia-a-dia, suficientemente para afastar problemas de comportamento, sejam estes de natureza interna ou externa (Baumrind, 1991; Peterson & Bush, 2003, cit. in Peterson, 2005). Consequentemente, o insucesso no desenvolvimento de uma competência social pode determinar desfechos com problemas de comportamento,

conceptualizados como atributos internalizados e/ou externalizados (Meyer, 2003, cit. in Peterson, 2005).

A família emerge como moderadora dos comportamentos e atitudes dos adolescentes, sobressaindo como fator de proteção ou de risco para o desenvolvimento do ajustamento social, sendo que esta aparece associada, pelas características da qualidade da relação (medida pela qualidade da comunicação, confiança, alienação e suporte parental), com ambas as dimensões de problemas de comportamento (Dekovic, Buist & Reitz, 2004; Rubin et al., 2004, cit. in Gavazzi, 2011).

O crescente aumento da rede social na adolescência, nomeadamente com o papel dos pares a elevar-se, em diversas situações, ao dos pais, coloca a relação familiar em constante conflito, no entanto, o desenvolvimento do adolescente não se vai realizar nem à margem dos pais, nem à margem do grupo de pares, aberto a um processo em que a vinculação e a autonomia não se excluem, antes se complementam (Soares & Campos, 1988; Fleming, 1993, cit. in Formosinho, Tabora Simões & Vale Dias, 2005). Os pais perdem o estatuto de omniscientes e onipotentes, sendo agora chamados a entrar numa dinâmica relacional suscetível de garantir uma maior reciprocidade de estatutos (Youniss & Smollar, 1985, cit. in Formosinho, Tabora Simões & Vale Dias, 2005) e a ensaiar estratégias mútuas de poder e novos padrões de comunicação (Noller & Callan, 1990, 1991, cit. in Formosinho, Tabora Simões & Vale Dias, 2005).

Para conseguir uma harmonia familiar balanceada pelo controlo autorizado e autonomia adequada, mantendo uma coesão familiar harmoniosa com suporte, o papel dos pais nesta fase tem de ser o de estar atento, de mobilizar sem dirigir, de apoiar nos fracassos e incentivar nos êxitos, ou seja, é estar com os adolescentes e respeitar cada vez mais a sua individualização (Sampaio, 1994, cit. in Relvas, 2000).

A infância e a adolescência apresentam os maiores níveis de problemas de comportamento, mais que em qualquer outra etapa do ciclo vital (Mash & Wolfe, 2005, cit. in Wolfe & Mash, 2006). É, por isso, necessário que as percepções que os adolescentes retiram das práticas parentais sejam positivas, sendo que o desenvolvimento de problemas internalizados e externalizados é um produto das contínuas influências recíprocas entre o adolescente e o seu ambiente familiar (Fanti et al., 2008), entre outros contextos.

A desviância adaptativa da adolescência deve ser considerada à parte da problemática comportamental. Esta conduz-se como uma abordagem oposicional normal do processo de individualização, no entanto, comportamentos disruptivos do desenvolvimento das dinâmicas familiares devem ser avaliados com exatidão. Com as alterações familiares a apresentarem-se

principalmente disruptivas e impulsionadoras de problemas de comportamento, as mudanças relativas ao ambiente familiar, associado aos conflitos e luta pelo poder, fazem com que o período da adolescência apresente um aumento da prevalência de problemas de natureza internalizada e de natureza externalizada (Moffitt, 1993; Roberts, Andrews, Lewinsohn & Hops, 1990, cit. in Fantí, Henrich, Brookmeyer & Kuperminc, 2008).

Com base nas evidências conceptualizadas na abordagem teórica dos conceitos em estudo, foi realizado um estudo empírico junto de adolescentes dos 12 aos 19 anos, de ambos os sexos, em circunstâncias familiares e demográficas distintas, com o objetivo principal de analisar e determinar a associação entre as percepções das atitudes parentais e a manifestação de problemas de comportamento no adolescente.

Foram colocadas hipóteses que pretenderam, não só concretizar o objetivo geral, mas também os mais específicos, nomeadamente, no que diz respeito ao papel do sexo, idade, localidade de residência, quantidade de reprovações, tipo de família e nível socioeconómico dos indivíduos nas vertentes comportamentais e na percepção de atitudes parentais.

Conforme é visível, na discussão dos dados obtidos, os resultados revelaram a existência de uma relação inversa significativa entre uma percepção positiva das atitudes parentais e a manifestação de problemas de comportamento. Pode-se concluir que os adolescentes pertencentes à amostra, na sua generalidade, percebem um ambiente familiar harmonioso, com uma dimensão de qualidade afetiva positiva e uma dimensão de práticas parentais igualmente positiva. De salientar a correlação não existente entre a manifestação de problemas de carácter desviante e a percepção da dimensão de controlo das práticas educativas dos pais, contrariando uma vasta literatura e demonstrando a necessidade de explorar melhor esta evidência e a sua possível causalidade.

Foi igualmente notório o papel das variáveis sociodemográficas nestes fenómenos comportamentais e de percepção de atitudes parentais, tendo em conta os pressupostos colocados na construção do plano de pesquisa e os dados obtidos. Estes permitem concluir que grande parte das hipóteses foram corroboradas e sustentadas de acordo com estudos prévios. Salienta-se a falta de corroboração total relativamente ao nível socioeconómico e ao seu papel nestes fenómenos, permitindo construir uma hipótese de que talvez, na região seleccionada, o estatuto social e o nível económico não sejam muito diferentes de família para família, ou que essas diferenças não se concretizem como fator de risco, ou ainda, que possam não ter tanta influência, como estudado em investigações anteriores, nas práticas parentais e no desenvolvimento de comportamento desviante nesta amostra específica.

No que se refere às medidas utilizadas, o estudo de consistência interna conduzido para ambos os instrumentos revelou valores considerados satisfatórios e como tendo uma fiabilidade apropriada, apresentando *alfas* de Cronbach com valores regulares e que se adaptam e são consistentes com os das versões portuguesas das escalas utilizadas.

Os objetivos específicos que serviram de ponto de partida do estudo puderam ser concretizados na sua totalidade, sendo de referir que foi possível conhecer a expressividade dos comportamentos de natureza internalizada e externalizada relativos a esta amostra ao demonstrar a sua média associada ao sexo e comparando-a com o estudo inicial, obtendo várias similaridades; o ponto de corte realizado para o *score* total da escala YSR permitiu perceber que quase 15% dos adolescentes inquiridos em relação ao seu comportamento apresentam valores considerados clínicos de sintomatologia psicopatológica, algo que pode ser considerado preocupante tendo em conta a totalidade de indivíduos da amostra. É de destacar também o facto de a maioria dos indivíduos com valores de *score* total da escala YSR considerado clínico ser associada ao sexo feminino; a mesma diferença entre sexos foi observada para a média descrita do *score* global do YSR, sustentando os resultados de outros estudos (Fonseca & Monteiro, 1999; Vale Dias et al., 2015).

Ainda relativamente aos objetivos específicos, de destacar também é a descrição da intensidade das percepções das atitudes parentais em todas as dimensões, concluindo que os adolescentes percecionaram uma média muito maior de amor do que de hostilidade, demonstrando uma maioria de ambientes familiares harmoniosos, e apresentaram percepções moderadas tanto de autonomia como de controlo, revelando um equilíbrio entre ambas, apoiando o estudo inicial da escala (Fleming, 1988).

Como implicações dos resultados deste estudo, sugere-se que uma prevenção comportamental em adolescentes não pode, nem deve, ser introduzida sem incluir o sistema familiar, na instância que este se demonstra associado ao comportamento relatado pelos adolescentes na presente pesquisa, podendo ser visto como um moderador importante na manifestação de comportamento não adaptativos, noção apoiada por extensiva bibliografia sobre a temática (Lipsey & Derzon, 1998; Chamberlain, 1999; Kazdin, 1998; Henggeler et al., 1998; Tremblay et al., 2000, cit. in Fonseca, 2002; Hussey et al., 2006, cit. in Chapin & Coleman, 2014). Existe a necessidade de se investir no desenvolvimento de atitudes parentais positivas. Estas parecem contribuir em grande parte para uma relação harmoniosa entre pais e filhos e, por sua vez, esta harmonia familiar apresenta-se como fator protetor das atitudes comportamentais desviantes; o investimento e disponibilidade dos progenitores, desde cedo,

podem constituir-se como determinantes da escolha comportamental da criança/jovem. Os pais devem ser representados por estilos educativos autoritários-recíprocos, com práticas educativas onde existe diálogo entre pais e filhos, é exigido o respeito pelas regras mas estas podem ser flexíveis, podendo as infrações ser objeto de sanções apropriadas (Oliveira, 1994). Assim, os pais estabelecem limites e expectativas claras e firmes quanto ao comportamento dos seus filhos e a tonalidade emocional é geralmente quente e de aceitação (Fleming, 1998), conjugando elevados níveis de controlo com envolvimento, cuidado, democracia e comunicação aberta (Miguel, Valentim & Carugati, 2009). Este estilo é apontado como o mais vantajoso e que melhor promove um desenvolvimento equilibrado (Baumrind, 1971; Clémence, 2007; Clémence et al., 2005; Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Milevsky, Schlechter, Netter & Keehn, 2007; Steinberg, 2001; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994, cit. in Miguel, Valentim & Carugati, 2009).

Este estudo desenvolveu-se com o objetivo modesto de contribuir para a compreensão da relação entre as perceções parentais adolescentes e a manifestação de problemas de comportamento, no entanto, o mesmo apresenta algumas limitações. Uma das limitações desta dissertação foi o recurso a uma amostragem ocasional e não probabilística, sendo que esta condição impede que os resultados obtidos possam ser extrapolados para a população com estas características. Outra possível limitação na compreensão alargada dos fenómenos estudados foi a utilização de apenas questionários de autorresposta. Poderá ser importante, para uma compreensão mais extensiva dos dados, compará-los com dados recolhidos junto dos pais e, possivelmente, ter acesso a mais e melhores informações clínicas, escolares e processuais.

Contudo, apesar das limitações descritas, consideramos que este estudo é pertinente para a temática analisada, podendo servir de ponto de partida para outras investigações e fornecer um contributo para melhor compreender a esfera comportamental dos adolescentes e a sua associação às práticas parentais, ajudando assim a esclarecer o papel que as perceções das atitudes parentais desempenham no desenvolvimento e manutenção de problemas de comportamento, não só na sua vertente mais expressiva, a externalizada, mas também nas internalizações comportamentais que são muitas vezes sobrepostas por atitudes de oposição e antissociais.

Em investigações futuras seria interessante compreender perceções sobre o pai e a mãe em separado, em vez de os considerar como uma díade.

Bibliografia

- ✓ Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the youth self-report and 1991 profile*. Burlington, VT: Department of Psychiatry, University of Vermont.
- ✓ Adams, G. R. (2005). Adolescent development. In T. P. Gullotta, & G. R. Adams. (Eds.), *Handbook of adolescent behavioral problems: evidence-based approaches to prevention and treatment* (3-16). New York: Springer.
- ✓ Allison, P. D. (2002). *Missing data*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- ✓ Allison, P. D. (2009). Missing data. In R. E. Millsap, & A. Maydeu-Olivares. (Eds.), *The SAGE handbook of quantitative methods in psychology* (72-89). Los Angeles: SAGE.
- ✓ Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- ✓ American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- ✓ American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: APA.
- ✓ Antonius, R. (2013). *Interpreting quantitative data with IBM SPSS statistics*. Los Angeles, Calif.; London: SAGE.
- ✓ Arnett, J. J. (2012). *Human development: a cultural approach*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson.
- ✓ Assis, P. (2010, 10 de Fevereiro). Uma breve história das doenças mentais [Web log post]. Retrieved from <http://pablo.deassis.net.br/2010/02/uma-breve-historia-das-doencas-mentais/>
- ✓ Barker, P. (2000). *Fundamentos da terapia familiar*. Lisboa: Climepsi.
- ✓ Barkley, R. A. (2006). Attention-deficit/hyperactivity disorder. In D. A. Wolfe, & E. J. Mash. (Eds.), *Behavioral and emotional disorders in adolescents: nature, assessment, and treatment* (91-152). New York: Guilford Press.
- ✓ Barros, J. H. (1996). Desenvolvimento de um questionário de percepção de pais e filhos sobre a educação familiar. *Psychologica*, 15, 119-133.
- ✓ Bohnert, A. M., Aikins, J. W., & Arola, N. T. (2013). Regrouping: organized activity involvement and social adjustment across the transition to high school. In J. A. Fredricks, & S. D. Simpkins. (Eds.), *Organized out-of-school activities: settings for peer*

- relationships. New directions for child and adolescent development*, 140 (57-75). San Francisco: Jossey-Bass.
- ✓ Bonino, S., Cattelino, E., & Ciairano, S. (2005). *Adolescents and risk: behaviors, functions and protective factors*. Itália: Springer.
 - ✓ Braz, M. P., Dessen, M. A., & Silva, N. L. P. (2005). Relações conjugais e parentais: uma comparação entre famílias de classes sociais baixa e média. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (2), 151-161.
 - ✓ Buehler, C. (2006). Parents and peers in relation to early adolescent problem behavior. *Journal of Marriage and Family*, 68, 109-124.
 - ✓ Buist, K. L., Dekovic, M., & Prinzie, P. (2013). Sibling relationship quality and psychopathology of children and adolescents: a meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 33, 97-106.
 - ✓ Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., & Wilkinson, J. (2007). Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 168 (2), 147-176.
 - ✓ Cavadas, S. F. (2010). *Suporte social e comportamento anti-social. Estudo da relação entre a percepção do suporte social e a conduta anti-social dos adolescentes*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.
 - ✓ Ceconello, A. M., De Antoni, C., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no context familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54.
 - ✓ Chapin, J., & Coleman, G. (2014). Adolescents' perceptions of family violence risks. *Journal of Family Violence*, 29, 757-761.
 - ✓ Christiansen, L. M., Copeland, E. P., & Stapert, E. B. (2008). Predictors of somatic symptoms in younger rural adolescents. *Adolescence*, 43 (172), 791-806.
 - ✓ Claes, M. (1985). *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Verbo.
 - ✓ Clark-Carter, D. (2010). *Quantitative psychological research: the complete student's companion*. Hove: Psychology Press.
 - ✓ Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
 - ✓ Connor, D. F. (2002). *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents: research and treatment*. New York: The Guildford Press.

- ✓ Corwin, M., Kanitkar, K. N., Schwebach, A., & Mulsow, M. (2005). Attention-deficit/hyperactivity disorder. In T. P. Gullotta, & G. R. Adams. (Eds.), *Handbook of adolescent behavioral problems: evidence-based approaches to prevention and treatment* (159-183). New York: Springer.
- ✓ Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (2006). Development psychopathology from family systems and family risk factors perspectives: implications for family research, practice, and policy. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen. (Eds.), *Developmental psychopathology* (530-587). New York: John Wiley & Sons.
- ✓ D'Hainaut, L. (1997). *Conceitos e métodos da estatística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Desha, L. N., Nicholson, J. M., & Ziviani, J. M. (2011). Adolescent depression and time spent with parents and siblings. *Social Indicators Research*, 101, 233-238.
- ✓ DiLalla, L. (2008). O papel da família no desenvolvimento dos comportamentos pró-social e agressivo. In A. Matos, C. Vieira, S. Nogueira, J. Boavida, & L. Alcoforado. (Eds.), *A maldade humana: fatalidade ou educação?* (289-307). Coimbra: Almedina.
- ✓ DiLalla, L., & Elam, K. (2008). Influências genéticas na agressão e nos comportamentos pró-sociais em crianças e adolescentes. In A. Matos, C. Vieira, S. Nogueira, J. Boavida, & L. Alcoforado. (Eds.), *A maldade humana: fatalidade ou educação?* (131-152). Coimbra: Almedina.
- ✓ Dmitrieva, J. (2013). Socioeconomic influences on health and health behavior in adolescents. In W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, & L. W. Tolle. (Eds.), *Handbook of adolescent health psychology* (43-60). New York: Springer.
- ✓ Dufur, M. J., Hoffmann, J. P., Braudt, D. B., Parcel, T. L., & Spence, K. R. (2015). Examining the effects of family and school social capital on delinquent behavior. *Deviant Behavior*, 36, 511-526.
- ✓ Fanti, K. A., Henrich, C. C., Brookmeyer, K. A., & Kuperminc, G. P. (2008). Toward a transactional model of parent-adolescent relationship quality and adolescent psychological adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 28 (2), 252-276.
- ✓ Farrington, D. P. (1995). The challenge of teenage antisocial behavior. In M. Rutter. (Ed.), *Psychosocial disturbances in young people: challenges for prevention* (83-130). Cambridge: Cambridge University Press.

- ✓ Feinberg, M. E., Sakuma, K. L., Hostetler, M., & McHale, S. M. (2013). Enhancing siblings relationships to prevent adolescent problem behaviors: theory, design and feasibility of Siblings Are Special. *Evaluation and Program Planning*, 36, 97-106.
- ✓ Fernandes, J. C. (2014). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais (DSM-5)*. Lisboa: Climepsi Editores.
- ✓ Fernandes, O. M. (2002). *Semelhanças e diferenças entre irmãos*. Lisboa: Climepsi.
- ✓ Ferreira, A. G., & Ferreira, J. A. (2000). Ideias para uma perspectiva histórica da adolescência. In M. T. Medeiros, & A. I. Serpa. (Eds.), *Adolescência: abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (28-38). Lisboa: Direção Regional da Educação.
- ✓ Ferreira, D., Santos, A. J., Ribeiro, O., Freitas, M., Correia, J. V., & Rubin K. (2013). Isolamento social e sentimento de solidão em jovens adolescentes. *Análise Psicológica*, 31 (2), 117-127.
- ✓ Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- ✓ Figueiredo, E., Ferronha, J., Vaz, J. M., Costa, M. E., & Fleming, M. (1983). Conflito adolescente-progenitores e autonomia: abordagem psicológica. *Análise Psicológica*, 1 (IV), 41-54.
- ✓ Fleming, M. (1988). *Autonomia comportamental na adolescência e percepções das atitudes parentais*. Tese de doutoramento apresentada ao Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar: Universidade do Porto.
- ✓ Fleming, M. (1993). A separação adolescente-progenitores. *Análise Psicológica*, 4 (III), 521-542.
- ✓ Fleming, M. (1997). *Adolescência e autonomia: o desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- ✓ Fonseca, A. C. (2000). Comportamentos anti-sociais: uma introdução. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34, 9-36.
- ✓ Fonseca, A. C. (2002). Comportamento anti-social e família: novas abordagens para um velho problema. In A. C. Fonseca. (Ed.), *Comportamento anti-social e família: uma abordagem científica* (1-14). Coimbra: Almedina.
- ✓ Fonseca, A. C. (2003). Família, escola e comportamento anti-social: uma visão de conjunto. In I. Alberto, A. C. Fonseca, C. P. Albuquerque, A. G. Ferreira, & J. Rebelo. (Eds.), *Comportamento anti-social: escola e família*. (9-30). Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.

- ✓ Fonseca, A. C., & Monteiro, C. M. (1999). Um inventário de problemas do comportamento para crianças e adolescentes: o Youth Self-Report de Achenbach. *Psychologica*, 21, 79-96.
- ✓ Fonseca, A. C., & Queiroz, E. (2008). Maldades da juventude: dados de um estudo português. In A. Matos, C. Vieira, S. Nogueira, J. Boavida, & L. Alcoforado. (Eds.), *A maldade humana: fatalidade ou educação?* (193-219). Coimbra: Almedina.
- ✓ Fonseca, A. C., Rebelo, J. A., Ferreira, A. G., Formosinho, M. D., Pires, C. L., & Gregório, M. H. (2000). A relação entre comportmaneto anti-social e problemas emocionais em crianças e adolescents: dados de um estudo transversal e longitudinal. *Psychologica*, 24, 213-238.
- ✓ Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira, J. A., & Cardoso, F. (1994). Um inventário de competências sociais e de problemas do comportamento em crianças e adolescentes – o Child Behaviour Checklist de Achenbach (CBCL). *Psychologica*, 12, 55-78.
- ✓ Formosinho, M. D., Taborda Simões, M. C., & Vale Dias, M. L. (2005). Adolescência e responsabilidade criminal: uma questão em debate. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (3), 39-59.
- ✓ Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., & Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in transition: school and family characteristics in the development of violent behaviors entering high school. *Child Psychiatry & Human Development*, 40, 1-13.
- ✓ Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- ✓ Furman, W., & Lauthier, R. (2002). Parenting siblings. In M. H. Borstein. (Ed.), *Handbook of parenting* (165-188). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ✓ Gardner, F., Collishaw, S., Maughan, B., Scott, K., & Hagell, A. (2012). Trends in parenting: can they help explain time trends in problem behaviour. In A. Hagell. (Ed.), *Changing adolescence: social trends and mental health* (75-91). Bristol: Policy Press.
- ✓ Gatzke-Kopp, L. M., Dupuis, D., & Nix, R. L. (2013). Social and biological changes during adolescence that precipitate the onset of antisocial behavior. In W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, & L. W. Tolle. (Eds.), *Handbook of adolescent health psychology* (447-461). New York: Springer.

- ✓ Gavazzi, S. M. (2011). *Families with adolescents: bridging the gaps between theory, research, and practice*. New York: Springer.
- ✓ Glicklen, M. D. (2009). *Evidence-based practice with emotionally troubled children and adolescents*. London: Academic.
- ✓ Gonçalves, S. (2004). *Moralidade e excelência numa época de pluralismo: contributos do ensino superior*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.
- ✓ Graczyk, P. A., Connolly, S. D., & Corapci, F. (2005). Anxiety disorders in children and adolescents: theory, treatment, and prevention. In T. P. Gullotta, & G. R. Adams. (Eds.), *Handbook of adolescent behavioral problems: evidence-based approaches to prevention and treatment* (131-157). New York: Springer.
- ✓ Grant, D. M. (2013). Anxiety in adolescence. In W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, & L. W. Tolle. (Eds.), *Handbook of adolescent health psychology* (507-519). New York: Springer.
- ✓ Hale III, W. W., Engels, R., & Meeus, W. (2006). Adolescent's perceptions of parenting behaviours and its relationship to adolescent Generalized Anxiety Disorder symptoms. *Journal of Adolescence*, 29, 407-417.
- ✓ Hoghughi, M. S. (2004). Parenting – an introduction. In M. S. Hoghughi, & N. Long. (Eds.), *Handbook of parenting theory and research for practice* (1-18). London: Sage.
- ✓ Houlberg, B. J., Henry, C. S., Merten, M. J., & Robinson, L. C. (2011). Adolescents' perceptions of family connectedness, intrinsic religiosity, and depressed mood. *Journal of Child and Family Studies*, 20, 111-119.
- ✓ Huberty, T. J. (2012). *Anxiety and depression in children and adolescents: assessment, intervention, and prevention*. New York: Springer.
- ✓ INE (2011). Classificação portuguesa das profissões. *Instituto Nacional de Estatística, I. P. (INE)*. Acedido em 20 de Maio de 2015, em <http://azores.gov.pt/NR/rdonlyres/2750F07D-9748-438F-BA47-7AA1F8C3D794/0/PPP2010.pdf>
- ✓ INE (2011a). Famílias nos censos 2011: diversidade e mudança. *Instituto Nacional de Estatística, I. P. (INE)*. Acedido em 9 de Setembro de 2015, em https://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=207999200&att_display=n&att_download=y

- ✓ Junttila, N., Vauras, M., Niemi, P. M., & Laakkonen, E. (2012). Multisource assessed social competence as a predictor for children's and adolescents' later loneliness, social anxiety, and social phobia. *Journal for Educational Research Online*, 4 (1), 73-98.
- ✓ Kaplan, H. B., & Tolle, G. C. (2006). *The cycle of deviant behavior: investigating intergenerational parallelism*. New York: Springer.
- ✓ Kroger, J., & Marcia, J. E. (2011). The identity statuses: origins, meanings, and interpretations. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles. (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (31-54). New York: Springer Science + Business Media.
- ✓ Leadbeater, B. J., & Homel, J. (2015). Irritable and defiant sub-dimensions of ODD: their stability and prediction of internalizing symptoms and conduct problems from adolescence to young adulthood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 407-421.
- ✓ Little, R. J. A. (2002). *Statistical analysis with missing data*. Hoboken, N.J.: Wiley-Interscience.
- ✓ Mack, K. Y., Peck, J. H., & Lieber, M. J. (2015). The effects of family structure and family processes on externalizing and internalizing behaviors of male and female youth: a longitudinal examination. *Deviant Behavior*, 36, 740-764.
- ✓ Maia, A. (2014). *Atitudes educativas parentais, resiliência e rendimento académico do adolescente: análise de relações e contributo de variáveis demográficas*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.
- ✓ Manders, W. A., Janssens, J. M., Cook, W. L., Oud, J. H., Bruyn, E. E., & Scholte, R. H. (2009). Perceptions of problem behavior in adolescents' families: perceiver, target, and family effects. *Journal of Youth and Adolescence*, 38 (10), 1328-1338.
- ✓ March, J. S. (1995). *Anxiety disorders in children and adolescents*. New York: The Guilford Press.
- ✓ Margalit, M. (2010). *Lonely children and adolescents: self-perceptions, social exclusion, and hope*. New York: Springer.
- ✓ Maroco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. Pero Pinheiro: ReportNumber.
- ✓ Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratórios de Psicologia*, 4 (1), 65-90.
- ✓ Maschi, T., Morgen, K., Bradley, C., & Hatcher, S. S. (2008). Exploring gender differences on internalizing and externalizing behavior among mal treated youth: implication for social work action. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 25, 531-547.

- ✓ McGrath, L. M., & Peterson, R. L. (2009). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. In B. F. Pennington. (Ed.), *Diagnosing learning disorders: a neuropsychological framework* (152-180). New York: Guilford Press.
- ✓ McKenry, P. C., Price-Bonham, S., & O'Bryant, S. L. (1981). Adolescent discipline: different family members' perception. *Journal of Youth and Adolescence*, 10 (5), 327-337.
- ✓ McLaughlin, K. A., & King, K. (2015). Developmental trajectories of anxiety and depression in early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 311-323.
- ✓ Medeiros, M. T. (2000). Conceito de adolescência. In M. T. Medeiros, & A. I. Serpa. (Eds.), *Adolescência: abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (12-26). Lisboa: Direção Regional da Educação.
- ✓ Merikangas, K. R., & Angst, J. (1995). The challenge of depressive disorders in adolescence. In M. Rutter. (Ed.), *Psychosocial disturbances in young people: challenges for prevention* (131-165). Cambridge: Cambridge University Press.
- ✓ Meunier, J. C., Roskam, I., Stievenart, M., Van de Moortele, G., Browne, D. T., & Kumar, A. (2011). Externalizing behavior trajectories: the role of parenting, sibling relationships and child personality. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 20-33.
- ✓ Miers, A. C., Rieffe, C., Terwogt, M. M., Cowan, R., & Linden, W. (2007). The relation between anger coping strategies, anger mood and somatic complaints in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 653-664.
- ✓ Miguel, I., Valentim, J. P., & Carugati, F. (2009). Questionário de estilos e dimensões parentais-versão reedusida: adaptação portuguesa do parenting styles and dimensions questionnaire- short form. *Psychologica*, 51, 169-188.
- ✓ Miller, P. H. (1989). *Theories of developmental psychology*. New York: W. H. Freeman and Company.
- ✓ Mitchell, J. T., & Kollins, S. H. (2013). Attention-deficit/hyperactivity disorder in adolescence. In W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, & L. W. Tolle. (Eds.), *Handbook of adolescent health psychology* (423-445). New York: Springer.
- ✓ Moffitt, T. E. (2003). Life-course-persistent and adolescent-limited antisocial behavior: a 10-year research review and a research agenda. In B. B. Lahey, T. E. Moffitt, & A. Caspi. (Eds.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (49-75). New York: The Guilford Press.
- ✓ Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: ISCSP.

- ✓ Morgado, A. (2010). *Estrutura e relações familiares: implicações para o desenvolvimento da socialização*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.
- ✓ Morgado, A. M., & Vale Dias, M. L. (2013a). Antisocial behaviours in adolescence: the importance of personal history, present development and future perspectives. In M. P. Paixão, J. T. Silva, V. Ortuno, & P. Cordeiro (Eds.), *International studies in time perspective* (51-63). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ✓ Morgado, A. M., & Vale Dias, M. L. (2013b). The antisocial phenomenon in adolescence: what is literature telling us? *Aggression and Violent Behavior*, 18, 436-443.
- ✓ Morgado, A. M., & Vale Dias, M. L. (2015). Adolescent antisocial behaviour: a development approach to individual perceptions. *Paper presented at the 17th ECDP - September 8-12, Braga, Portugal*.
- ✓ Morgado, A. M., Vale Dias, M. L., & Paixão, M. P. (2013). O desenvolvimento da socialização e o papel da família. *Análise Psicológica*, 2 (XXXI), 129-144.
- ✓ Morizot, J., & Kazemian, L. (2015). Introduction: understanding criminal and antisocial behavior within a developmental and multidisciplinary perspective. In J. Morizot & L. Kazemian. (Eds.), *The development of criminal and antisocial behaviour: theory, research and practical applications* (1-18). New York: Springer.
- ✓ Moshman, D. (2011). *Adolescent rationality and development: cognition, morality, and identity*. New York: Psychology Press.
- ✓ Nebel-Schwalm, M. S., & Davis III, T. E. (2013). Nature and etiological models of anxiety disorders. In E. A. Storch, & D. McKay. (Eds.), *Handbook of treating variants and complications in anxiety disorders* (3-21). New York: Springer.
- ✓ Noller, P. (1991). *The adolescent in the family*. London: Routledge.
- ✓ O'Mara, R. M., Lee, A., & King, C. A. (2013). Depression and suicide-related behaviors in adolescence. In W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, & L. W. Tolle. (Eds.), *Handbook of adolescent health psychology* (521-535). New York: Springer.
- ✓ Oliveira, J. H. (1994). *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: Almedina.
- ✓ Pacheco, J., Alvarenga, P., Reppold, C., Piccinini, C. A., & Hutz, C. S. (2005). Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para a adolescência: uma perspectiva desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (1), 55-61.

- ✓ Pachter, L. M., & Dumont-Mathieu, T. (2004). Parenting in culturally divergent settings. In M. S. Hoghugh, & N. Long. (Eds.), *Handbook of parenting theory and research for practice* (88-97). London: Sage.
- ✓ Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- ✓ Patterson, G., & Yoerger, K. (2002). Um modelo desenvolvimental da delinquência de início tardio. In A. C. Fonseca. (Ed.), *Comportamento anti-social e família: uma abordagem científica* (93-155). Coimbra: Almedina.
- ✓ Pereira, A. (2003). *Guia prático de utilização do SPSS: análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Sílabo.
- ✓ Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- ✓ Peterson, G. W. (2005). Family influences on adolescent development. In T. P. Gullotta, & G. R. Adams. (Eds.), *Handbook of adolescent behavioral problems: evidence-based approaches to prevention and treatment* (27-55). New York: Springer.
- ✓ Plunkett, S. W., Henry, C. S., Robinson, L. C., Behnke, A., & Falcon III, P. C. (2007). Adolescent perceptions of parental behaviors, adolescent self-esteem, and adolescent depressed mood. *Journal of Child and Family Studies*, 16 (6), 760-772.
- ✓ Primo, J., & Mateus, D. (2008). *Normas para a elaboração e apresentação de teses de doutoramento (aplicáveis às dissertações de mestrado)*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- ✓ PRODER (n.d.). Classificação das freguesias do continente em rurais e não rurais. *Programa de Desenvolvimento Rural (PRODER)*. Acedido em 3 de Junho de 2015, em http://www.proder.pt/ResourcesUser/Documentos_Diversos/33/PDRc_Freg_ZRurais_NUTIIs_rev2_corrigido.pdf
- ✓ Puskar, K. R., Sereika, S. M., & Haller, L. L. (2003). Anxiety, somatic complaints, and depressive symptoms in rural adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 16 (3), 102-111.
- ✓ Randall, E. T., & Bohnert, A. M. (2009). Organized activity involvement, depressive symptoms, and social adjustment in adolescents: ethnicity and socioeconomic status as moderators. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1187-1198.

- ✓ Rebelo, J. A., & Fonseca, A. C. (2009). Caracterização de alunos repetentes: um estudo na região de Coimbra. *Psychologica*, 51, 189-208.
- ✓ Reichert, C. B., & Wagner, A. (2007). Autonomia na adolescência e a sua relação com os estilos parentais. *Psico*, 38 (3), 292-299.
- ✓ Relvas, A. (2000). Adolescente(s), família(s) e escola(s). In M. T. Medeiros, & A. I. Serpa. (Eds.), *Adolescência: abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (48-77). Lisboa: Direção Regional da Educação.
- ✓ Roberts, C., & Bishop, B. (2005). Depression. In T. P. Gullotta, & G. R. Adams. (Eds.), *Handbook of adolescent behavioral problems: evidence-based approaches to prevention and treatment* (205-230). New York: Springer.
- ✓ Rocheleau, G. C., & Chavez, J. M. (2015) Guilt by association: the relationship between deviant peers and deviant labels. *Deviant Behavior*, 36 (3), 167-186.
- ✓ Rohde, L. A., Barbosa, G., Tramontina, S., & Polanczyk, G. (2000). Transtorno de deficit de atenção/hiperatividade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22 (2), 7-11.
- ✓ Roux, A. (2009). The relationship between adolescents' attitudes toward their fathers and loneliness: a cross-cultural study. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 219-226.
- ✓ Ruchkin, V., & Schwab-Stone, M. (2014). A longitudinal study of somatic complaints in urban adolescents: the role of internalizing psychopathology and somatic anxiety. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 834-845.
- ✓ Rutter, M. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ✓ Salvador, A. P., & Weber, L. N. (2005). Práticas educativas parentais: um estudo comparativo da interação familiar de dois adolescents distintos. *Interação em Psicologia*, 9 (2), 341-353.
- ✓ Salvo, C. G., Silveiras, E. F., & Toni, P. M. (2005). Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estudos de Psicologia*, 22 (2), 187-195.
- ✓ Sanches, A. C., & Gouveia-Pereira, M. (2010). Julgamentos de justiça em contexto escolar e comportamentos desviantes na adolescência. *Análise Psicológica*, 28 (1), 71-84.
- ✓ Schaefer, E. (1965). Children's reports of parental behavior: an inventory. *Child Development*, 36, 413-424.

- ✓ Schwartz, B. M., Landrum, R. E., & Gurung, R. A. (2014). *An easy guide to APA style*. Los Angeles: Sage Publications.
- ✓ Simões, A., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Rebelo, J. A., Ferreira, A. A., & Gregório, M. H. (2000). Diferenças de género no comportamento anti-social e nos problemas emocionais: dados transversais e longitudinais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34 (2), 107-130.
- ✓ Simões, M. M. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das matrizes progressivas coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia, D.L.
- ✓ Smetana, J. G. (2012). The role of trust in adolescent- parent relationships: to trust you is to tell you. In K. J. Rotenberg. (Ed.), *Interpersonal trust during childhood and adolescence* (223-246). Cambridge: Cambridge University Press.
- ✓ Soares, D. L., & Almeida, L. S. (2011). Percepção dos estilos educativos parentais: sua variação ao longo da adolescência. *Libro de Actas do XI Congresso International Galego-Português de Psicopedagogia*, 4071-4083.
- ✓ Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (2011). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein. (Ed.), *Handbook of parenting* (103-134). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ✓ Streit, F. (1978). *Technical manual: Youth Perception Inventory*. Fred Streit Associates
- ✓ Tabora Simões, M. C. (2002). Adolescência: transição, crise ou mudança? *Psychologica*, 30, 407-429.
- ✓ Tabora Simões, M. C., & Lima, L. N. (2001). Adolescência: concepções parentais e promoção da autonomia. *Psychologica*, 27, 245-274.
- ✓ Tavares, J. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ✓ Vale Dias, M. L. (2011). Religiosidade e comportamento desviante na adolescência: dados de um estudo empírico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45 (1), 5-23.
- ✓ Vale Dias, M. L., Fonseca, A., Franco-Borges, G., Vaz-Rebelo, P., Oliveira, M., Moreira, A., & De Man, J. (2015). Gender differences in strain, negative emotions, delinquency, substance use: implications for the general strain theory. *Paper presented at the 17th ECDP* - September 8-12, Braga, Portugal.

- ✓ Vale Dias, M. L., Martinho, L., Franco-Borges, G., & Vaz-Rebello, P. (2012). Estilos educativos parentais e comportamento antissocial na adolescência. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 469-478.
- ✓ Vaz Rebello, M. P. (2005). Contributos para o estudo da relação família e insucesso escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (3), 303-324.
- ✓ Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2011). Introduction: towards an integrative view of identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles. (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (1-30). New York: Springer Science + Business Media.
- ✓ Weenink, D. (2011). Delinquent behaviour of dutch rural adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1132-1146.
- ✓ White, R., & Renk, K. (2012). Externalizing behavior problems during adolescence: an ecological perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 158-171.
- ✓ Wolfe D. A., & Mash, E. J. (2006). Behavioral and emotional problems in adolescents: overview and issues. In D. A. Wolfe, & E. J. Mash. (Eds.), *Behavioral and emotional disorders in adolescents: nature, assessment, and treatment* (3-20). New York: Guilford Press.
- ✓ Yahav, R. (2007). The relationship between children's and adolescents' perceptions of parenting style and internal and external symptoms. *Child: Care, Health and Development*, 33 (4), 460-471.
- ✓ Zahn-Waxler, C., Crick, N. R., Shirlcliff, E. A., & Woods, K. E. (2006). The origins and development of psychopathology in females and males. In D. J. Cicchetti, & D. Cohen. (Eds.), *Developmental psychopathology* (76-138). New York: John Wiley & Sons.

Anexos

Anexo 1 - Inventário de Comportamento (Youth Self-Report-
YSR)

INVENTÁRIO DO COMPORTAMENTO
(Y.S.R.)

INSTRUÇÕES: Apresenta-se a seguir uma lista de frases que se utilizam para descrever rapazes e raparigas. Lê cada uma delas e indica até que ponto elas descrevem a maneira como tu és actualmente ou tens sido durante os últimos 6 meses. Coloca um círculo à volta de 2 se, tanto quanto é do teu conhecimento, essa descrição é verdadeira. Se a descrição só às vezes for verdadeira, coloca o círculo à volta do 1. Se a descrição não for verdadeira, coloca o círculo à volta do 0.

0 = Não verdadeira
1 = Às vezes verdadeira
2 = Muitas vezes verdadeira

1. Comporto-me de uma maneira demasiado infantil para a minha idade..... 0 1 2
2. Tenho uma alergia..... 0 1 2
(descreve): _____
3. Discuto por tudo e por nada..... 0 1 2
4. Tenho asma..... 0 1 2
5. Comporto-me como se fosse do sexo oposto..... 0 1 2
6. Gosto de animais..... 0 1 2
7. Sou fanfarrão ou gabarolas..... 0 1 2
8. Não consigo concentrar-me, sou incapaz de estar atento(a) durante muito tempo..... 0 1 2
9. Não consigo livrar-me de certos pensamentos ou obsessões..... 0 1 2
(descreve): _____
10. Não sou capaz de me manter sentado(a), sou irrequieto(a) ou hiperactivo(a)..... 0 1 2
11. Prendo-me aos adultos, sou demasiado dependente..... 0 1 2
12. Sinto-me sozinho..... 0 1 2
13. Sinto-me confuso(a) ou desorientado(a)..... 0 1 2
14. Choro muito..... 0 1 2
15. Sou muito honesto(a)..... 0 1 2
16. Sou cruel, violento(a) ou mesquinho(a) para com os outros..... 0 1 2
17. Sonho acordado(a) ou perco-me nos meus pensamentos..... 0 1 2
18. Firo-me de propósito ou tenho tentado suicidar-me..... 0 1 2
19. Estou sempre a exigir atenção..... 0 1 2
20. Destruo as minhas próprias coisas..... 0 1 2
21. Destruo coisas da minha família ou dos colegas..... 0 1 2
22. Desobedeço aos meus pais..... 0 1 2
23. Sou desobediente na escola..... 0 1 2
24. Não como tão bem como devia..... 0 1 2
25. Não me dou bem com os outros miúdos..... 0 1 2
26. Não me sinto culpado(a) depois de me ter comportado mal..... 0 1 2
27. Sou invejoso(a) por tudo e por nada..... 0 1 2
28. Gosto de ajudar os outros quando eles precisam..... 0 1 2
29. Tenho medo de certos animais, situações ou lugares (sem ser medo da escola)..... 0 1 2
(descreva-os) _____
30. Tenho medo de ir para a escola..... 0 1 2

31. Tenho medo de poder pensar ou fazer qualquer coisa de mal.....	0	1	2
32. Sinto que tenho de ser perfeito(a).....	0	1	2
33. Sinto ou queixo-me de que ninguém gosta de mim.....	0	1	2
34. Sinto que os outros andam atrás de mim para me apanharem (sinto-me perseguido/a).....	0	1	2
35. Acho-me sem valor ou sinto-me inferior aos outros.....	0	1	2
36. Magoo-me muito, em acidente.....	0	1	2
37. Meto-me em muitas bulhas.....	0	1	2
38. Fazem pouco de mim frequentemente.....	0	1	2
39. Ando com outros que se metem em sarilhos.....	0	1	2
40. Ouço sons ou vozes que não existem.....	0	1	2
(descreve):_____			
41. Sou impulsivo(a) ou faço as coisas sem pensar.....	0	1	2
42. Gosto mais de estar sozinho(a) que acompanhado(a).....	0	1	2
43. Sou mentiroso(a) ou batoteiro(a).....	0	1	2
44. Gosto de roer as unhas.....	0	1	2
45. Sou nervoso(a), excitável ou tenso(a).....	0	1	2
46. Tenho movimentos nervosos ou tiques.....	0	1	2
(descreve):_____			
47. Tenho pesadelos.....	0	1	2
48. Os outros colegas não gostam de mim.....	0	1	2
49. Consigo fazer algumas coisas melhor do que os outros da minha idade.....	0	1	2
50. Sou demasiado medroso(a) ou ansioso(a).....	0	1	2
51. Tenho tonturas.....	0	1	2
52. Sinto-me demasiado culpado(a).....	0	1	2
53. Como demais.....	0	1	2
54. Canso-me demais.....	0	1	2
55. Tenho peso excessivo.....	0	1	2
56. Tenho problemas físicos sem causa médica conhecida:			
a. Dores (sem ser dores de cabeça).....	0	1	2
b. Dores de cabeça.....	0	1	2
c. Náuseas, enjoos.....	0	1	2
d. Problemas de visão.....	0	1	2
(descreva-os):_____			
e. Irritações cutâneas ou outros problemas da pele.....	0	1	2
f. Dores de estômago ou caibras.....	0	1	2
g. Vômitos.....	0	1	2
h. Outros problemas.....	0	1	2
(descreve-os):_____			
57. Agrido fisicamente as pessoas.....	0	1	2
58. Arranco coisas do nariz, da pele ou de outras partes do corpo.....	0	1	2
(descreve):_____			
59. Consigo ser muito simpático(a).....	0	1	2
60. Gosto de experimentar coisas ou situações novas.....	0	1	2
61. O meu trabalho escolar é fraco.....	0	1	2
62. Tenho fraca coordenação, sou desajeitado(a).....	0	1	2

63. Prefiro andar com colegas mais velhos(as).....	0	1	2
64. Prefiro andar com colegas mais novos(as).....	0	1	2
65. Recuso-me a falar.....	0	1	2
66. Repito insistentemente certos actos ou tenho compulsões.....	0	1	2
(descreve):_____			
67. Fujo de casa.....	0	1	2
68. Grito muito.....	0	1	2
69. Sou reservado(a), guardo as coisas para mim.....	0	1	2
70. Vejo coisas que não se encontram presentes.....	0	1	2
(descreve):_____			
71. Sinto-me embaraçado(a) ou pouco à vontade.....	0	1	2
72. Pego fogo de propósito.....	0	1	2
73. Consigo trabalhar bem com as minhas mãos.....	0	1	2
74. Gosto de me exhibir ou de fazer palhaçadas.....	0	1	2
75. Sou envergonhado(a) ou tímido(a).....	0	1	2
76. Durmo menos que os outros da minha idade.....	0	1	2
77. Durmo mais do que os outros da minha idade durante o dia e/ou noite.....	0	1	2
(descreve):_____			
78. Tenho uma boa imaginação.....	0	1	2
79. Tenho problemas da fala.....	0	1	2
(descreve):_____			
80. Defendo bem os meus direitos (aquilo que é meu).....	0	1	2
81. Roubo em casa.....	0	1	2
82. Roubo fora de casa.....	0	1	2
83. Acumulo coisas de que não necessito.....	0	1	2
(descreve):_____			
84. Faço coisas que as outras pessoas acham estranhas.....	0	1	2
(descreve):_____			
85. Tenho ideias que as outras pessoas julgariam estranhas.....	0	1	2
(descreve):_____			
86. Sou teimoso(a).....	0	1	2
87. O meu humor ou os meus sentimentos mudam bruscamente.....	0	1	2
88. Gosto de estar com as outras pessoas.....	0	1	2
89. Sou desconfiado(a).....	0	1	2
90. Digo palavrões ou obscenidades.....	0	1	2
91. Penso em matar-me.....	0	1	2
92. Gosto de fazer rir os outros.....	0	1	2
(descreve):_____			
93. Falo demasiado.....	0	1	2
94. Arrelio muito os outros.....	0	1	2
95. Tenho birras, exalto-me facilmente.....	0	1	2
96. Penso demasiado em sexo.....	0	1	2
97. Ameaço as outras pessoas.....	0	1	2
98. Gosto de ajudar os outros.....	0	1	2
99. Preocupo-me demasiado com a limpeza e o asseio.....	0	1	2

100. Tenho dificuldade em dormir..... 0 1 2
(descreve): _____
101. Falto às aulas ou à escola..... 0 1 2
102. Não tenho muita energia..... 0 1 2
103. Sou infeliz, triste ou deprimido(a)..... 0 1 2
104. Sou mais barulhento(a) que os outros da minha idade..... 0 1 2
105. Consumo bebidas alcoólicas, drogas ou remédios sem recomendação médica..... 0 1 2
(descreve): _____
106. Procuo ser justo com os outros..... 0 1 2
107. Gosto de anedotas..... 0 1 2
108. Gosto de viver sem me preocupar muito com as coisas..... 0 1 2
109. Procuo ajudar as outras pessoas sempre que posso..... 0 1 2
110. Gostaria de ser do sexo oposto..... 0 1 2
111. Não me misturo com os outros..... 0 1 2
112. Tenho muitas preocupações..... 0 1 2
113. Por favor, indica aqui o que melhor descreve os teus sentimentos, comportamentos ou interesses:

VERIFICA, POR FAVOR, SE RESPONDESTES A TODAS AS QUESTÕES.

Anexo 2 - Inventário de Percepções Adolescentes (IPA)

Inventário de Percepções Adolescentes	Streit (1978); Fleming (1997)

Instruções: Nas páginas seguintes vais responder a uma série de perguntas como a seguinte:

Exemplo:

	Mãe e Pai	Só Mãe	Só Pai	Nem Mãe nem Pai
Quem gosta de jogar cartas contigo?				

Se de um modo geral, a tua mãe e o teu pai gostam de jogar cartas contigo, coloca **X** debaixo de **Mãe e Pai**, assim:

	Mãe e Pai	Só Mãe	Só Pai	Nem Mãe nem Pai
Quem gosta de jogar cartas contigo?	X			

Se de um modo geral, só a tua mãe gosta de jogar cartas contigo coloca **X** debaixo de **Só Mãe**, assim:

	Mãe e Pai	Só Mãe	Só Pai	Nem Mãe nem Pai
Quem gosta de jogar cartas contigo?		X		

Se de um modo geral, só o teu pai gosta de jogar cartas contigo, coloca **X** debaixo de **Só Pai**, assim:

	Mãe e Pai	Só Mãe	Só Pai	Nem Mãe nem Pai
Quem gosta de jogar cartas contigo?			X	

Se de um modo geral, nem a tua mãe nem o teu pai gostam de jogar cartas contigo, coloca **X** debaixo de **Nem Mãe nem Pai**, assim:

	Mãe e Pai	Só Mãe	Só Pai	Nem Mãe nem Pai
Quem gosta de jogar cartas contigo?				X

Se não tens vivido nestes últimos anos com os teus pais ou com um deles, mas com pessoas que os substituem ou fazem as suas vezes, para efeitos de resposta, considera essas pessoas como teus pais.

	Mãe e Pai	Só Mãe	Só Pai	Nem Mãe Nem Pai
1. Quem te ajuda a dar festas para os teus amigos ?				
2. Quem te está sempre a dizer como deves comportar-te ?				
3. Quem não liga quando fazes qualquer coisa errada?				
4. Quem gosta de estar com os teus amigos em casa?				
5. Quem pergunta aos outros o que fizeste fora de casa?				
6. Quem te diz quanto sacrificou por ti ?				
7. Quem é que os teus amigos admiram?				
8. Quem é muito severo contigo?				
9. Quem quer ouvir as tuas ideias?				
10. Quem te deixa sair quando tu queres ?				
11. Quem fala contigo sobre coisas íntimas?				
12. Quem te diz tudo o que fez por ti?				
13. Quem quer saber como realmente te sentes?				
14. Quem te castiga severamente?				
15. Quem diz bem de ti?				
16. Quem te castiga pela mais pequena coisa?				
17. Quem fala nas coisas bem feitas que tu fazes?				
18. Quem deseja dizer-te o que deves fazer?				
19. Quem arranja as coisas de maneira a que andes sempre aflito?				
20. Quem te deixa vestir como queres?				
21. Quem diz que tens bom feitio?				
22. Quem se zanga quando fazes perguntas?				
23. Quem fica feliz por te ver quando chegas da escola?				
24. Quem te castiga quando não fazes o que se espera que faças?				
25. Quem gosta de discutir assuntos contigo?				
26. Quem reage como se estivesses a mais?				
27. Quem gosta de sair contigo?				
28. Quem te faz sentir que não te ama?				
29. Quem gosta de fazer coisas contigo?				
30. Quem não te obriga a fazer coisas quando te queixas que não queres?				
31. Quem passa um tempo agradável contigo em casa?				
32. Quem insiste para que acabes o teu trabalho?				
33. Quem te fala com uma voz carinhosa e amigável?				
34. Quem parece satisfeito por se afastar de ti?				
35. Quem te sorri com frequência?				
36. Quem não te deixa em paz até fazeres o que te mandam?				
37. Quem te acarinhava e beijava ao deitar quando eras pequeno?				
38. Quem parece não saber aquilo que precisas ou queres?				

	Mãe e Pai	Só Mãe	Só Pai	Nem Mãe Nem Pai
39. Quem diz que gosta de ti?				
40. Quem te deixa fazer o que queres?				
41. Quem te faz sentir melhor depois de falar contigo sobre os teus problemas?				
42. Quem pensa que devias ter melhores resultados na escola?				
43. Quem sabe como te sentes quando estás triste?				
44. Quem se esquece de te ajudar quando precisas?				
45. Quem te anima quando estás triste?				
46. Quem não quer fazer coisas contigo?				
47. Quem te faz sentir melhor quando estás com medo?				
48. Quem se queixa do que tu fazes?				
49. Quem gosta de falar contigo sobre assuntos do dia-a-dia?				
50. Quem te deixa gastar o teu dinheiro como queres?				
51. Quem te incentiva a ler?				
52. Quem não conversa muito contigo?				
53. Quem te diz onde poderás encontrar aquilo que queres saber?				
54. Quem fica zangado contigo se não ajudas em casa?				
55. Quem gosta mais de ficar contigo em casa do que sair?				
56. Quem passa muito pouco tempo contigo?				
57. Quem te faz sentir importante?				
58. Quem não quer falar muito contigo?				
59. Quem te dá carinho e atenção?				
60. Quem te deixa ficar acordado até tarde sem pedires?				
61. Quem quer que passes bastante tempo na sua companhia?				
62. Quem não dá muita importância a se és bom na escola ou em casa?				
63. Quem te dá muita atenção em casa?				

Verifica se respondeste a todas as perguntas.

Apêndices

Apêndice 1 – Questionário de caracterização



Questionário de Caracterização

Escola/Instituição: _____

Data: ___/___/___

1. Idade: _____

2. Género: Feminino Masculino

3. Nacionalidade: _____

4. Localidade de residência: _____

5. Ano de escolaridade: 7º 8º 9º 10º 11º 12º

6. Já reprovou alguma vez? Sim Não

Se respondeu sim, em que ano(s): _____

Quantas vezes? _____

7. Participa em alguma atividade extracurricular? (ex. Escuteiros, grupo de dança, grupo desportivo, etc.) Sim Não

Se respondeu sim, quais? _____

8. Quem vive na sua casa?

Pai Idade? _____

Mãe Idade? _____

Padrasto Idade? _____

Madrasta Idade? _____

Tio Idade? _____

Tia Idade? _____

Avô Idade? _____



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Avó Idade? _____

Outro(s) Quem? _____

Idade(s)? _____

9. Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação:

Nível de escolaridade	Mãe	Pai	Outro: _____
Não sabe ler nem escrever			
Não frequentou a escola mas sabe ler e escrever			
1º Ciclo (4º ano de escolaridade)			
2º Ciclo (6º ano de escolaridade)			
3º Ciclo (9º ano de escolaridade)			
Ensino Secundário (12º ano de escolaridade)			
Ensino Superior (Licenciatura)			
Ensino Superior (Mestrado)			
Ensino Superior (Doutoramento)			

10. Profissão dos Encarregados de Educação:

Mãe: _____

Empregada Desempregada

Pai: _____

Empregado Desempregado

Outro: _____

Empregado(a) Desempregado(a)

Apêndice 2 – Pedido formal para as instituições



**Exmo(a). Sr(a).
Diretor(a) da Escola/Instituição**

Eu, Cláudia Sofia Sepanas Berardo, aluna do Mestrado em Temas de Psicologia do Desenvolvimento, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, encontro-me a realizar um estudo para a elaboração da tese de mestrado, cujo tema é Parentalidade e Comportamento Desviante, sob a orientação da Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias.

Pretende-se com esta investigação perceber a associação entre a perceção das atitudes parentais e a manifestação de comportamentos desviantes no adolescente, a partir da opinião expressa em três questionários, o Inventário de Perceções Adolescentes (IPA), o Inventário de Comportamento (YSR) e um Questionário de Caracterização.

De forma a conhecer a opinião dos adolescentes sobre estas temáticas e poder fazer a aplicação dos questionários, venho solicitar a V.^a Ex.^a a autorização para fazer a recolha junto dos sujeitos desta instituição, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, em momento que considerem oportuno.

A participação na pesquisa será voluntária, todos os dados recolhidos serão anónimos, confidenciais e de uso exclusivo para o desenvolvimento deste estudo. Serão igualmente realizados pedidos de autorização aos encarregados de educação e solicitados consentimentos informados aos adolescentes.

Grata pela atenção dispensada e disponível para qualquer esclarecimento.

Com os melhores cumprimentos,

(Cláudia Sofia Sepanas Berardo)

Apêndice 3 – Pedido de autorização para os encarregados de
educação



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**Exmo(a). Sr(a).
Encarregado(a) de Educação**

Eu, Cláudia Sofia Sepanas Berardo, aluna do Mestrado em Temas de Psicologia do Desenvolvimento, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, encontro-me a realizar um estudo para a elaboração da tese de mestrado, cujo tema é Parentalidade e Comportamento Desviante, sob a orientação da Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias.

Pretende-se com esta investigação perceber a associação entre a perceção das atitudes parentais e a manifestação de comportamentos desviantes no adolescente, a partir da opinião expressa em três questionários, o Inventário de Perceções Adolescentes (IPA), o Inventário de Comportamento (YSR) e um Questionário de Caracterização do Aluno.

De forma a conhecer a opinião dos adolescentes sobre estas temáticas, venho por este meio solicitar a V.^a Ex.^a a autorização para que o seu educando preencha os questionários referidos.

A participação na pesquisa será voluntária, todos os dados recolhidos serão anónimos, confidenciais e de uso exclusivo para o desenvolvimento deste estudo.

Grata pela atenção dispensada, estarei disponível para qualquer esclarecimento.
Com os melhores cumprimentos,

(Cláudia Sofia Sepanas Berardo)

Eu, _____, Encarregado de Educação do participante, _____, declaro que tomei conhecimento do teor do estudo em questão e autorizo o meu educando a participar na investigação.

_____, de _____ de 2015

O(A) Encarregado(a) de Educação,

Apêndice 4 – Consentimento informado para os participantes



Prezado(a) Participante

Eu, Cláudia Sofia Sepanas Berardo, aluna do Mestrado em Temas de Psicologia do Desenvolvimento, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, encontro-me a realizar um estudo para a elaboração da tese de mestrado, cujo tema é Parentalidade e Comportamento Desviante, sob a orientação da Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias.

Pretende-se com esta investigação perceber a associação entre a perceção das atitudes parentais e a manifestação de comportamentos desviantes no adolescente, a partir da opinião expressa em três questionários, o Inventário de Perceções Adolescentes (IPA), o Inventário de Comportamento (YSR) e um Questionário de Caracterização.

Para dar seguimento à investigação que estou a realizar, a opinião dos adolescentes é essencial. Venho, então, solicitar a sua colaboração a partir do preenchimento dos questionários em questão.

A participação na pesquisa será voluntária, todos os dados recolhidos serão anónimos, confidenciais e de uso exclusivo para o desenvolvimento deste estudo.

Grata pela atenção dispensada, estarei disponível para qualquer esclarecimento.

Com os melhores cumprimentos,

(Cláudia Sofia Sepanas Berardo)

Eu, _____, declaro que tomei conhecimento do teor do estudo em questão e aceito participar no mesmo.

_____, de _____ de 2015

O Participante,
